

A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban

Szerkesztette:
Sárkány Péter – Schwendtner Tibor

A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban



A filozófia lehetséges szerepei
a neveléstudományban

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban

Szerkesztette:

Sárkány Péter, Schwendtner Tibor



**A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001
„Kutatási kapacitások és szolgáltatások
komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen”
című projekt támogatta.**

Lektorálta:

Dr. Ugrai János
egyetemi docens

A szerkesztőbizottság elnöke:

Schwendtner Tibor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Virág Irén
Antal Éva
Loboczky János
Sárkány Péter

ISBN 978-963-496-086-7

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád
Tördelőszerkesztő, nyomdai előkészítés: Molnár Gergely

Megjelent: 2018-ban

Készítette: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdája
Felelős vezető: Kérészy László

A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban

Szerkesztette:

Sárkány Péter – Schwendtner Tibor

Bevezetés

2017 elején alakult az Eszterházy Károly Egyetemen a Nevelésfilozófiai Kutatócsoport, mely két fő célt tűzött ki maga elé. Egyfelől a 20. századi és kortárs nevelésfilozófiai irányzatokat vizsgálja; e tekintetben elsősorban a következő irányzatokra fókuszál a kutatás: hermeneutikai, fenomenológiai és egzisztencialista szemléletmódok nevelésfilozófiai jelentősége, a társadalmi nem (gender) problematikájának nevelésfilozófiai vonatkozásai és az újhumanista – a „Bildung” fogalmával fémjelzett – tradíciók. Másfelől a kortárs nevelésfilozófiai megközelítésmódok előzményeit és filozófiai háttérét is kutatja – elsősorban az 1770–1830-as időszakra koncentrálva, amikor a nevelés problematikája a filozófiai gondolkodás centrumába került, továbbá a modern közoktatás és egyetemi képzés keretei is kialakultak.

A kutatócsoport első konferenciáját 2017. június 1–2-án Egerben szervezte meg „Nevelésfilozófiai paradigmák. A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban” címmel. A résztvevők – a kutatócsoport tagjain túl jó néhány meghívott előadó – a nevelésfilozófiai kérdéseket történeti, illetve szisztematikus keretek között tárgyalták. Különös hangsúly esett többek között a 18–19. századi nevelésfilozófiai koncepciókra és azokra az intézményes változásokra, tendenciákra, melyek ezekkel a szellemi változásokkal összefüggésben valósultak meg. A mai oktatási-nevelési problémák filozófiai dimenziói is nagy súllyal szerepeltek, továbbá több előadás foglalkozott a nevelésfilozófia és a feminizmus kapcsolatával is. A kötet a konferencia előadásait tartalmazza.

Tartalom

Történeti megközelítések.....	9
Horváth Orsolya: Luther a filozófiáról és az egyetemi reform	11
Virág Irén: Filantropista nevelési ideák	23
Pukánszky Béla: Gyermekkép, romantika, „romantikus gyermekkép”	37
Loboczky János: Az „esztétikai nevelés” jelentősége és értelme (‘Bedeutung’) Schiller művészetelméleti írásaiban	51
Schwendtner Tibor: Humboldt közoktatási reformjai emberképének fényében	63
Mester Béla: „Szellem” versus „józan ész”: A sensus communis fogalmának parasztossá tétele és elidegenítése a magaskultúrától a filozófia és a nemzeti kultúra viszonyáról folytatott 19. századi vitákban.....	85
Feminizmus és neveléstudomány.....	103
Joó Mária: Emil és az ő Zsófiája. A polgári család ideálja Rousseau-nál	105
Antal Éva: Irónia és Bildung: 18. századi brit női neveléskritikák (Wollstonecraft, Edgeworth és Macaulay).....	123
Mariana Szapuová: A feminista tudománykritika paradigmáinak szerepe a (természet)tudományos (nő)nevelésben.....	137
XX. századi és kortárs felfogások.....	153
Perjés István: Nevelésfilozófiai rétegződések. A megértés, a szabadság, az önazonosság és a cselekvőképesség problematikája az intézményes pedagógiában.....	155
Sárkány Péter: Filozófia és neveléstudomány viszonya Eugen Fink munkásságában.....	197
Toronyai Gábor: A sarkalatos erények szerepéről a nevelésben	213

Történeti megközelítések

Luther a filozófiáról és az egyetemi reform

Horváth Orsolya

A 16. századi reformáció eredetileg egyetemi mozgalom volt, és ennek a jellegnek az alapvonásai a mozgalom előrehaladása során is megőrződtek. Tézisem az, hogy ez az egyetemi mozgalom a filozófia kritikájából nőtt ki, azaz lényegét tekintve a gondolkodás mikéntjének a kérdése volt a gyújtópontja. Tanulmányom egy töprengés, amely ezt a belátást igyekszik körüljárni úgy, hogy néhány filozófiai reflexiót fogalmaz meg a felvetés kapcsán. A megközelítés tehát lényegét tekintve nem eszmetörténeti.

„Soha az egyetemek történetében nem volt még példa arra, hogy a tanulószobák és előadótermek ilyen közvetlenül és ekkora erővel mozgatták és változtatták volna meg a világot. Az egyetem Lutherre van utalva, ha fel akarja mérni legnagyobbyszerűbb lehetőségeit” – írja Ebeling Luther gondolkodását fűrkészve, véleményem szerint nem titkolt lelkesedéssel.¹

Eszerint az egyetem lehetőségei odáig nyúlnak, hogy képes a világot akár sarkaiból is kiforgatni. Ebeling ezt a lehetőséget nagyszerűnek látja, ám rögtön, gondolatmenetünk elején érdemes megfontolni, hogy a szóban forgó lehetőségnek két arca van. Az egyik arc, amelyről Ebeling is beszél, vonzó és lelkesítő: az egyetem, ami valamilyen értelemben még a mai napig is a szellem helye, hatni tud a világra. Nem üres fecsegéssel teletöltött épület, nem impotens intézmény, hanem társadalomformáló erőt hordoz magában, olyan szellemi erőt, amely rá tud mutatni az igazságtalanságokra, amely szót tud emelni nemes eszmék világbéli megvalósulásáért, és amely ennek érdekében mozgósítani is képes. Nem is kell a 16. századig visszanezünk, hogy ezt lássuk, kisebb méretekben ugyan, de ez a potencia megmutatkozik a 20. század európai forradalmaiban is. A másik arc éppen azért villan elő, mert az eddigiek értelmében, ha az egyetemnek társadalomformáló lehetősége van, akkor ez azt jelenti: hatalommal bír. Ha pedig az egyetem hatalom, még ha potenciális is, akkor a szellemmel való visszaélés lehetőségeit is magában rejti. Meglehet, hogy ennek a hatalommal való visszaélésnek a legmélyebb formája éppen a közöny a világ iránt, pontosabban a közöny a világban zajló események iránt. Mindenesetre az egyetemben rejlő erő éppannyira eltöltheti az embert lelkesedéssel, mint aggodalommal. Talán a következő reflexiók az egyetem felelősségéről való gondolkodáshoz is hozzájárulhatnak az adott kereteken belül.

¹ Ebeling, 1997, p. 10.

A reformáció tehát eredetileg egyetemi megújítási mozgalom volt. Luther számára mindvégig az egyetemi tanári hivatástudat volt a motiváló erő, ami aztán a reformációs mozgalmat is létre tudta hívni. Meglátásom szerint ez olyanfajta elkötelezettséget jelenthetett számára, ami lehetővé tette a tekintélyektől való függetlenséget is. Legalábbis abban az értelemben, hogy az egyetemi kutatás menetét és eredményeit a tárgy, nem pedig a támogató személy határozta meg.² A reformációs mozgalom részesei is először egyetemi reformként élték meg a történeteket.

Amikor Luther tanítani kezdett, Wittenberg egy jelentéktelen egyetem volt a nagy múltú Bécshöz, Heidelberghez, Erfurthoz stb. képest. Meglepő módon Luthert kötelezték arra, hogy egyetemi oktató legyen.³ Ahogyan aztán egyetemi pályája elindult, ezzel párhuzamosan a hallgatók létszáma ugrásszerűen megnőtt az egyetemen, ahogyan arról Luther levelei is tanúskodnak 1519–20-ból. Spalatin feljegyzése szerint, aki a fejedelem megbízottja volt, Melancton görög tárgyú előadását 1518-ban 400-an látogatták, 1520-ban pedig már 5–600-an.⁴ 1519. május 22-én írja Luther Spalatinnak: „Diákok nagy tömege özönlik ide, ráadásul a legjelesebbek. [...] Városunk alig tudja mindőjüket befogadni a lakásínség miatt”.⁵ Olyannyira megindul a növekedés, hogy 1520-ra Wittenberg már majd’ mindegyik német egyetemet túlszárnyalja.⁶

Ahhoz, hogy Wittenberg ilyen jelentős egyetemmé nője ki magát, és hogy ilyen példátlan gyorsasággal váljon népszerűvé a hallgatóság körében, csupán egyetlen eszköz állt rendelkezésre: a szó. Nem annyira szervezeti átalakulásról volt szó, hanem a tananyag újragondolásáról, radikális reformjáról. Pontosabban olyan egyetemi megújulásról, amely a tananyag tekintetében nem is reformot hajtott végre, hanem radikálisan szakított (Luther gyökeres kiszaggatásról beszél) a bevett gyakorlattal, és a szokásoshoz képest valami egészen újat emelt be az oktatásba.

² Vö. „Kérve kérlek benneteket, a bírálóban senki ne utánozzon engem. Én azért mondom meg ezeket, mert a fájdalom kényszerít rá és kötelességemnek engedelmeskedem így. A jelenkorra való alkalmazás rendkívül sokat segít az igék megértésénél. De egyszersmind azért is teszem ezt, mert apostoli megbízatásomnál fogva egyetemi nyilvános tanszéket töltök be. Kötelességem, hogy megmondjam, milyen helytelenségeket látok, még a feljebbvalóknál is”. Virág, 1991, p. 81.

³ Luther, 1914, p. 270.: „Én pedig, Márton Doktor, arra hívtattam és kényszerítettem, hogy doktorrá legyek tulajdon akaratom nélkül tisztára engedelmességből; el kellett hát vállalnom a doktori tisztet, és az én drága, kedves Szentírásomra felesküdnöm és megfogadnom, hogy hűségesen és igazán a szerint prédikálok és tanítok”.

⁴ Ebeling, 1997, p. 11.

⁵ *LVM* 7, p. 149–150. (179. sz.) *WA.B I*, p. 404–405.

⁶ Ebeling, 1997, p. 11.

Mindezt jelentős részben úgy érte el, hogy visszanyúlt a (késő) skolasztika előtti hagyományhoz.

Így ír erről Luther Johannes Langhoz intézett levelében 1517 tavaszán: „A mi teológiánk és Szent Ágoston nagyszerűen halad előre és Isten segítségével uralkodik a mi egyetemünkön. Aristotelés lassankint letűnik, halad hamarosan bekövetkező végső bukása felé. A szentenciákról tartott előadások szerfelett undort keltenek, és senki sem számíthat hallgatóságra, ha nem ezt a teológiát adja elő, ti. a Szentírását vagy Szent Ágostonét vagy más tekintélyes egyházi tudósét”.⁷

Az eredmény megdöbbentő: az egyetemből kiindulva soha ilyen átfogó társadalmi/politikai átalakulás nem történt. Miközben nem feledhetjük el, hogy a csatatér csupán egyetlen tudásterületre korlátozódott, a teológiára – ám egyelőre nyitva kell hagynunk azt a kérdést, hogy mit is jelent pontosan a teológia a 16. század elején.

Mindezen eseményekre vonatkozóan fogalmazok meg néhány filozófiai reflexiót az alábbiakban.⁸

Az egész reform, ahogyan korábban megfogalmaztuk, a filozófia kritikájából, illetve a filozófiához való kritikai viszonyból nőtt ki. Csakhogy a 16. század elején vagyunk, így különösképpen tisztáznunk kell azt, hogy mit értsünk filozófia alatt, illetve hogy mi ellen lép fel Luther, amikor azt mondjuk, hogy erőteljes kritikával illeti a filozófiát.

Nézzünk meg egy konkrét példát, amelyből kiindulva a lutheri kritika alapvető vonásai megrajzolhatók. A példa természetesen teológiai, exegetikai. Luther gondolkodásának alakulása az 1517, azaz a reformáció áttörése⁹ előtti években nyomon követhető, ugyanis elérhetők azok az előadások, amelyeket Luther ezekben az években tart az egyetemen. Ezek az előadások mind exegetikai, Biblia-magyarázati előadások, elsősorban a Zsoltárokról, a Galata-levélről, a Római levélről és a Zsidókhoz írt levélről. A következő részlet a Római levélről tartott előadássorozatból való, amelyet Luther 1515/16-ban tartott. A vonatkozó rész a Római levélből az 5. fejezet 13. verse,¹⁰ a kérdés pedig így hangzik: Mi is akkor az eredendő bűn? Luther a következőket írja:

⁷ *LVM* 7, p. 62. (1517. 05. 18. – 41. sz.) *WA.B I*, p. 98–99.

⁸ A wittenbergi egyetem történetéről a 16. század első felében lásd: Ittész, 2014.

⁹ A 16. századi reformáció természetesen nem 1517. október 31-én kezdődött, hanem az ezt közvetlenül megelőző években formálódtak ki alapvető belátásai Luther egyetemi előadásai során. Ezért 1517-ről a reformáció áttöréseként, ti. nyílt térre lépéseként beszélünk.

¹⁰ „Mert a törvényig is volt bűn a világban, bár a bűn nem róható fel, ha nincs törvény.” (RÚF 2014)

1. *A szofista teológusok aprólékos fogalommeghatározása* szerint az eredendő igazságosságtól való megfosztottság vagy annak hiánya. Véleményük szerint az igazságosság csak szubjektív módon van meg az akaratban, tehát az ellenkezője: az igazságosságtól való megfosztottság is. Mivel *a logika és a metafizika szerint a minőség kategóriája alá esik*.
2. Az apostol szerint azonban és *a Jézus Krisztusban való jámbor értelmezés* szerint nemcsak a minőségtől való megfosztottság az akaratban, ráadásul nemcsak a fénytől való megfosztottság az értelemben és nem is csak az erénytől való megfosztottság az emlékezetben, hanem egyáltalán mind a test, mind a lélek és az egész belső és külső ember valamennyi képességének az igaz állapotától és erejétől való megfosztottsága. [...] Tehát éppen úgy van, ahogyan a régi szent atyák helyesen mondták: Az eredendő bűn *maga a gyűanyag, a test törvénye, a tagok törvénye, az emberi természet gyengesége, zsarnok, eredendő betegség*. [...] Sehol nem találtam az eredendő bűnnek olyan világos magyarázatát, mint Gerhard Groot Boldog ember című értekezésében, ahol nem úgy beszél mint egy *meggondolatlan filozófus*, hanem mint egy józan teológus!¹¹

Egyik oldalon áll tehát a szofista teológusok aprólékos fogalommeghatározása a logika és a metafizika szabályai szerint, a másik oldalon pedig a jámbor értelmezés Jézus Krisztusban. Az előbbi végső soron Luther meggondolatlan filozófiának tartja, az utóbbit józan teológiának.

Önmagában ebből a gondolatmenetből és fogalomhasználatból is kitűnik azonban, hogy Luther nem a filozófiát állítja szembe a teológiával és megfordítva. Hanem kétfajta gondolkodási mód küzd itt egymással, és a filozófia és a teológia kifejezések ugyanazon az oldalon is állhatnak, azaz váltófogalmi is lehetnek egymásnak – ahogy itt is láttuk. Hiszen Luther azt írja, hogy a szofista teológus gyakorlatilag ugyanazon gondolkodási módban gyakorolja magát, mint a meggondolatlan filozófus, mindketten a Luther által elvetendő gondolkodás képviselői – akkor is, ha a szofista teológus azáltal válik szofistává, hogy a meggondolatlan filozófushoz nyúl vissza. A valódi különbség és így feszültség tehát nem a teológia és a filozófia között húzódik, hanem a – lutheri szóhasználatból élve – józanság és a meggondolatlanság között. A meggondolatlan filozófia mellett lehetséges józan filozófia is,¹² ahogyan a józan teológia mellett

¹¹ Luther, 1955, p. 251–252. WA 56, p. 312–313. (Kiemelések H. O.) A latin eredetiből a következő magyar szöveg felhasználásával fordította H. O.: Luther, é. n., p. 192–193.

¹² Hogy Luther elképzelhetőnek tartja, hogy lehetséges „józan filozófia” is, nem derül ki az itt idézett részletből. Ez az állítás korántsem kézenfekvő, hiszen első ránézésre úgy tűnik, hogy ellene mond annak a lutheri belátásnak, hogy

lehetséges meggondolatlan teológia is, és az igazi ellentét e két típusú gondolkodás közt áll fenn. Hogy mit jelent az egyik, és mit a másik gondolkodásmód, arra a következőkben igyekszünk választ adni.

A két gondolkodásmód közötti különbséget talán jól reprezentálja az iménti idézetben megjelenő két kulcskifejezés: az eredendő bűn mint minőség az egyik oldalon, és mint betegség a másikon. Van valami különös abban, hogy az eredendő bűnt Luther szerint a meggondolatlanság jeleníti meg minőségként, míg az eredendő bűnről a józan gondolkodás beszél betegségként. Az első megközelítés spekulatív, az utóbbi ellenben az emberre a maga konkrétságában tekint, közelebbről az ember megváltásra szorultságában. Azaz a józanság, maradvá Luther szóhasználatánál, éppen nem eltekint az embertől a maga esetlegességében és végességében, hanem a gondolkodás középpontjába állítja. Ha pedig a gondolkodás eltekint a küszködő embertől, és csupán fogalmi szinten spekulál oly dolgokról, melyek az eleven embert a lehető legközelebből érintik, akkor hiába a fogalmak tetszetős, kiszámítható-szilárd rendszere, az nem más, mint balgaság.

Ennyiből is látszik – továbbgondolva a korábbi megállapításunkat –, hogy Luther és Wittenberg esetében nem valamiféle dogmatizmusról van szó, hogy tudniillik a hitbéli meggyőződést hogyan vigyük be az egyetemre, azaz nem mintegy világnézeti váltásról, vagy pusztán tananyag-specializációról. Sokkal inkább egy radikális fordulatról a megközelítésben, azaz abban a gondolkodásmódban, ami meghatározza az egyetemi oktatást. Különös egymásrautaltságot figyelhetünk meg: a bibliai exegézis középpontba emelésének az egyetemen az ember konkrétságát alapul vevő gondolkodásmód ágyaz meg. És

a (meggondolatlan) filozófiára alapozó teológia maga is meggondolatlan, míg a józan teológia nem alapoz filozófiára, hanem egyedül a Szentírásra. Ezért a következőkben idézek néhány helyet – bár majdnem két évtizeddel későbből ahhoz képest, ahol most mi időzünk a gondolkodásban –, ahol Luther elismerőleg szól a filozófiáról. Az idézetek mind az *Asztali beszélgetések* gyűjteményéből valók. „Cicero magasan felülmúlja Aristotelést bölcsélet és tanítás tekintetében. [...] Ugyanis Cicero a filozófia legfinomabb és legjobb kérdéseit tárgyalta, úgymint: egy isten van-e? Mi volna Isten? Vajon végez-e emberi foglalatosságokat is, vagy sem? Vajon örök-e benne a lelkierő? És így tovább. Igaz ugyan, hogy Aristotelés ügyes és fortélyos *dialecticus* volt, aki a *methodust*, egyéb helyénvaló dolgokkal együtt, fölvette a tanításába, de magukat a dolgokat és az igazi lényeket nem tanította, ellentétben Ciceróval. Aki helyesen alkotott bölcséletet akar tanulni, olvassa Cicerót.” (*LVM* 8, p. 288. *WA.TR* 2, p. 456–457. 2412b. Márton László ford.) Vagy egy másik idézet ebből a gyűjteményből, ahol Luther méltatja egy filozófus gondolatát: „Epiktétos, a bölcs görög pogány igen helyesen mondta: »Szenvedd el és engedd el!«” (*LVM* 8, p. 663. *WA.TR* 5, p. 441. 6018. Márton László ford.) Luthernél számos helyet találunk az *Asztali beszélgetéseken* kívül is, ahol pozitívan beszél a filozófiáról.

persze fordítva is igaz: Luther a Bibliából meríti azt a felismerést, hogy szükség van a megközelítés radikális váltására. A wittenbergi diákok a 16. század elején konkrét elevevitésükben szólították meg a katedráról, ezzel a megszólítottággal nem tudta felvenni a versenyt a késő skolasztika. Úgy látom, hogy ezen a háttéren is fontos lenne az ún. „keresztény egyetemek” mibenlétének az újragondolása.¹³

Mi most természetesen nem azon az úton követjük tovább Luthert, hogy mit is ért pontosan az eredendő bűn fogalma alatt, hanem a szóban forgó két gondolkodásmód közötti különbséget fürkesszük tovább. Ehhez ugyancsak a Római levél kommentárjából veszünk szemügyre egy következő részletet, a 8. fejezet 19. verséhez fűzött magyarázatot:¹⁴

Másképpen elmélkedik és gondolkodik az apostol a dolgokról, mint a filozófusok és a metafizikusok. Mert a filozófusok kizárólag a dolgok jelenlegi állapotába mélyednek el, hogy aztán csakis azok mibenlétéről és minőségéről spekuláljanak. Az apostol ezzel szemben elfordítja a tekintetünket a dolgok jelenlegi állapotáról, a lényegükről és járulékos tulajdonságaikról, és a dolgok eljövendő alakja felé fordítja. [...] Figyelj csak ide! Mennyire mélyen és károsan ragadunk bele a kategóriákba és a minőségekbe, és mennyi ostoba véleménybe gabalyodunk bele a metafizikában! Mikor fogjuk már föl és látjuk be már végre, hogy mennyi értékes időt pazarolunk el haszontalan tanulmányokra, miközben pedig a nemesebbeket elhanyagoljuk? [...]

Úgy hiszem, hogy azzal az engedelmisséggel vagyok adósa az Úrnak, hogy a filozófia ellen pereljek, és a Szentírás olvasására buzdítsak. Mert ha valaki más tenné, aki ezeket nem látta, vagy megrettenne, vagy nem hinnének neki. Én azonban, aki annyi éven át ezekben fáradoztam, sok filozófust kitapasztaltam és hallottam, látom, hogy ez hiú és kárhozatos tanulmányozás.

¹³ Fabiny Tibor megállapításai a keresztény egyetemről véleményem szerint e vázlattal harmóniában állnak, amikor a keresztény egyetemet „eleven, nyitott, hitre orientált közösségként” [*vibrant, open-minded, faith-oriented community*] vizionálja. Témánk szempontjából döntő a megállapítása, miszerint: „A keresztény egyetemnek képesnek kellene lennie arra, hogy megerősítse: a keresztény egyetem nem valamely ideológiai vagy politikai hatalom nevelési intézménye”. [*A Christian university, however, should be able to uphold that it is different than an educational institution of an ideological or political power.*] Fabiny, 2014, p. 196., 198. H. O. ford.

¹⁴ „Mert a teremtet világ sóvárogva várja Isten fiainak megjelenését.” (RÚF 2014)

Ezért intellek mindannyiótokat, amennyire tőlem telik: ezeket a tanulmányokat gyorsan végezzétek el, és ne arra törekedjétek, hogy képviseljétek és védelmezzétek ezeket, hanem sokkal inkább arra, hogy ahogyan tanuljuk a gonosz tudományokat, úgy le is romboljuk őket, és a tévedéseket megcáfoljuk. Úgy vessük el a helytelenségüket, hogy sajátítsuk el pontosan azoknak a beszédmódját, akikkel kénytelenek vagyunk beszélgetni. Eljött az ideje, hogy más tanulmányokra szánjuk oda magunkat, és Jézus Krisztust tanuljuk mint megfeszítettet (1Kor 2,2).

Akkor lesztek a legjobb filozófusok, a valóság legjobb vizsgálói, ha az apostoltól megtanuljátok úgy szemlélni a teremtet világot, mint ami sóvárog, nyög, vajúdik, vagyis ami undorodik attól, ami, és arra vágyik, amivé majd lesz, de még nem az. [...] ¹⁵

Luther tehát arra tekintettel élezi ki a szóban forgó két gondolkodásmód közötti különbséget, hogy a jelent totális valósággá emeli-e, azaz kimerevítve, gyakorlatilag élettelené téve tárgyalja-e a létezőket, vagy tekintettel van idői struktúrájukra – ami Luthernél azt jelenti, arra, hogy jelenlegi állapotuk átmeneti, hiszen megváltásra várnak. A két megközelítési mód tehát az idő mentén válik ketté: az egyik kimerevíti a létezőt, és nincs tekintettel az idői létezésre, a másik ellenben idői mivoltában tárgyalja azt. A józan, megfontolt megközelítés, ahogyan Luther leírta a wittenbergi egyetemen áttörő gondolkodásmódot, nem feledkezik el arról, hogy Isten dolgairól kizárólag a megváltás után óhajtó és a jelen állapota miatt nyögő ember vonatkozásában lehetséges az értelmes beszéd. Azaz arra az emberre tekintettel, aki várakozó, s így a jövőre kivetülő.

Miután Luther megteszi ezt a radikális megkülönböztetést a két út között, levonja belőle a praktikumra vonatkozó következtetéseket is, amelyek természetesen nem kevésbé radikálisak: az időiségről tudomást nem vevő megközelítést ki kell vetni az egyetemről, és helyét át kell adni annak, amely a létezőt sóvárgásában, jövőre való kivetülésében tekinti, és így fájdalmaiban, küszködéseiben, vágyakozásaiban.

Amikor azonban a gondolkodás módjának e fordulatáról beszélünk, és azt ilyen mértékben tesszük a wittenbergi egyetemi reform alapjává, nem feledkezünk meg a Bibliáról? Arról a szent írásról, amely a krisztushívő szemszövegéből nézve életet közvetít és Isten-Krisztus jelenlétét? Pontosabban feltéve a kérdést: Akkor a reform alapja a gondolkodásmód fordulata vagy a Biblia újrafelfedezése? Korábban már szoltunk arról, hogy a kérdésnek így, vagylagos formában minden bizonnyal nincs értelme. Mert Luther az itt szóban forgó for-

¹⁵ WA 56, p. 371. Latin eredetiből fordította H. O. és Kendeffy Gábor.

dulatot a gondolkodásban a Bibliából meríti, miközben a Biblia maga is ezen gondolkodói megközelítés számára nyílik meg. A kérdésnek, ha mégis van, a következő lehet az értelme: Luther, mint tudjuk, annak tapasztalatát élte át, hogy az isteni ítélettől való mély rettegést hogyan oldja fel a kegyelem üzenete az Írásban.¹⁶ Tehát a Biblia azért válhatott számára megelevenítő Szóvá, mert „komolyan járt el”¹⁷ az üdvösség keresésében, és nem tudott megnyugodni a spekulatív ismeret által közvetített tudásban. A két oldal tehát, a konkrét embert középpontba állító gondolkodás, és a Biblia mint tananyag nem választható el egymástól. A Biblia önmagában nem hozott áttörést, hanem csak azzal együtt, ahogyan a Bibliához viszonyultak. Hiszen a Biblia – ahogyan ezt Luther saját élettapasztalatából merítve tudja – egy sajátos megközelítést kíván. Luther és majd társai ezt ismerték fel, és ezt érvényesítve állították a középpontba az Írást. Ez a megközelítés azzal az emberrel számol, aki saját üdvösségére vonatkozóan kérdez az Írástól. Ez nem teoretikus kérdés, hanem egzisztenciális. Ez a – nevezzük most így – egzisztenciális érdekeltség jut szóhoz Luther megközelítésében. Ebben az értelemben jelentheti ki: *sola experientia facit theologum*, azaz: egyedül a tapasztalás teszi a teológust.¹⁸

¹⁶ Érdemes Luther 1545-ből való visszaemlékezését felidézni erről a tapasztalatáról az 1517 körüli időkből. Itt most a tapasztalatra magára koncentrálunk, ezért nem foglalkozunk a kérdéssel, hogy Luther e fordulata mikorra datálható pontosan (ehhez lásd Ittész, 2013, p. 369–380). „Valami egészen különös égő vágyakozás fogott el, hogy Pál apostol Római levelét megértsem. Ennek azonban akadálya volt. A viláért sem szívem vérének hidegsége, hanem egy igehely, mégpedig az 1. részben: »mert Isten a maga igazságát nyilatkoztatja ki benne« (Róm 1,17). Gyűlöltem ugyanis ezt a szót: »Isten igazsága«, mivel – az összes tanító szokása és szóhasználata szerint – azt tanultam, hogy ezt filozófiai értelemben kell venni mint ún. formális vagy aktív igazságot, mely szerint Isten igaz, és amellyel megbünteti a bűnösöket és a nem igazakat. Én pedig az igaz és bűnösöket büntető Istent nem szerettem, sőt ellensége voltam neki. [...] Toporzékoltam, dühös, felzaklatott lélekkel, és az idézett íráshelynél kíméletlenül viaskodtam Pállal; emésztő vágy égetett, hogy megtudjam, mit is akar itt Szent Pál. Ez mindaddig tartott, míg végül hosszú napokon és éjszakákon át tépelődve Isten kegyelméből felfigyeltem az igék összefüggésére. [...] Ekkor Isten igazságát úgy kezdtem értelmezni, mint azt az igazságot, melyben az igaz ember Isten ajándéka folytán él, mégpedig hitből. [...] Ekkor úgy éreztem, mintha teljesen újjászülettem volna [...]. A teljes Szentírás azon nyomban más arcát fordította felém.” Luther, 2015, p. 12–13. Témánk szempontjából ebben az idézetben – többek között – a döntő az, hogy Luther az életfordulata előtt sehogy sem tudott megelégedni a bevett igazságértelmezéssel, és ez nélkülözhetetlen előfeltétele volt annak, hogy az új igazságértelmezés megnyílhasson számára.

¹⁷ Luther, 2015, p. 8.

¹⁸ Ebeling, 1997, p. 22.

Nem kerülheti el mindemellett a figyelmünket, hogy Luther a *Római levél kommentárjának* idézett részében hogyan beszél az általa meggondolatlanak nevezett filozofálásról-teologizálásról. Azt mondja ugyanis, hogy a „gonosz tudományokat” nem kell elvetni, ami minden bizonnyal azt jelenti, hogy nem kell száműzni ezeket az egyetemről, hanem gyorsan és hathatósan kell megismerkedni velük, mégpedig éppen azért, hogy saját térfelükön győzzük le őket, ti. azon eljárás szerint, melyet ezek alkalmaznak. Ennek alapján tehát úgy tűnik, hogy Luther nemcsak a „józan” megközelítést érvényesítené az egyetemen, hanem a „balgát” is, ám épp azért, hogy láthatóvá váljon a „balga” hiábavalósága. Vagy az is lehet, hogy saját tapasztalatai alapján azért, hogy a „balga”, „gonosz” tudományok csak még inkább felkeltsék a vágyat a „józan” tudományra.

„A legjobb filozófusok, a valóság legjobb vizsgálói” azok – írja Luther, a szóhasználatával is láthatóvá téve, hogy nem önmagában a filozófia az elvetendő –, akik az ember idői, véges mivoltából kiindulva kutatják a világot. Ezt a kiindulópontot tehát Luther itt nem csupán a teológia, hanem egyáltalán a tudományos megközelítés sajátjaként tárgyalja. Ami azért döntő, mert így megmutatkozik, hogy Luther felfogásában az eleven-konkrét ember kiindulópontjának érvényesítése a kutatásban, ami nála elválaszthatatlan a Szentírás középpontba állításától – ahogy láttuk –, nemhogy nem szül tudománytalanságot, hanem éppen ellenkezőleg: ez a józan tudományosság elhagyhatatlan kritériuma.

Az egyetemi reform lényege eszerint tehát abban áll, hogy Luther egy újfajta megközelítési módot honosított meg, amelynek nem a spekulációhoz, hanem az általa józannak nevezett megközelítéshez van köze. Ez a fajta tudományosság a Szentírásban leli meg az alapvetését, ám ez az alapvetés – mint láttuk – jóval átfogóbb reformot jelent egy korpusz középpontba állításánál: a nézőpont radikális megújítását. Eszerint az egyetem ne elméletek tét nélküli, ám tetszetős háza legyen, hanem sokkal inkább olyan hely, ahol a létező a maga konkrétságában áll a középpontban. Luther ezt a megközelítést a Szentírásból meríti, és jelentős részben ennek volt köszönhető, hogy sokaság özönlött Wittenbergbe, hogy Wittenberg jelentős egyetemmé nőtte ki magát, sőt hogy végső soron egy egész világot tudott a sarkaiból kiforgatni.

Ennek során Luther valóban élesen bírálja a filozófiát, de – ahogyan igyekeztünk felmutatni – ezt a szó filozófiai-teológiai értelmében teszi. A filozófiát mint a konkrétához visszalépő gondolkodásmódot éppen hogy szorgalmazza és élteti. A józan teológia, azaz a Szentíráson alapuló teológia ebben a visszalépésben találja meg gyökerét. Ezért talán érdemes megkockáztatni a kijelentést, hogy Luther a szó mai értelmében véve nagyon is filozófus volt, akár mondhatnánk azt is: protofenomenológus.

Irodalomjegyzék:

Forrás:

Luther, Martin (1883–2009): *Werke. Kritische Gesamtausgabe (Weimarer Ausgabe) 1–73*. Böhlau, Weimar. (WA)

Luthers Werke 5. Vogelsang, E. (Hg.). Walter de Gruyter, Berlin, 1955.

Luther Márton (1914): Az ügyvélt császári rendelet magyarázata. Pröhle Károly (ford.). In: *Luther Márton Művei* 6. kötet. Masznyik Endre (szerk.). Pozsony, 221–271.

Luther Válogatott Művei 7.: Levelek. Csepregi Zoltán (szerk.). Luther Kiadó, Budapest, 2013. (LVM 7.)

Luther Válogatott Művei 8.: Asztali beszélgetések. Csepregi Zoltán (szerk.). Luther Kiadó, Budapest, 2014. (LVM 8.)

Virág Jenő (1991): *Dr. Luther Márton önmagáról*. Ordass Lajos Baráti Kör, Budapest.

Luther, Martin (2015): Martinus Luther ajánlása latin művei wittenbergi kiadásának első kötetéhez (1545). Csepregi Zoltán (ford.). In: *Credo. Evangélikus folyóirat*, 2015/3, 7–14.

Luther Martin (é. n.): *Pál apostol Római levelének magyarázata 1515/1516*. Lektorálatlan fordítás németből, kéziratban, a fordító megjelölése nélkül.

Szakirodalom:

Ebeling, Gerhard (1997): *Luther. Bevezetés a reformátor gondolkodásába*. Szita Szilvia (ford.). Magyarországi Luther Szövetség, Budapest.

Fabiny Tibor (2014): The Theological Models or Visions of a Christian University – A Community of Faith in the Community of Knowledge. In: Seps E.–Balla P.–Csanády M. (ed.): *Confessionality and University in the Modern World – 20th Anniversary of Károli University. 2013 Yearbook of Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary*. KRE–L’Harmattan, Budapest, 189–198.

Ittzész Gábor (2013): Megtért-e Luther 1517 előtt? A „toronyélmény” mint reformációtörténeti probléma. In: Déri Balázs (szerk.): *Conversio*. ELTE BTK Vallástudományi Központ, Budapest, 369–380.

Ittzész Gábor (2014): A wittenbergi egyetem a 16. század első évtizedeiben. In: *Történelmi Szemle*, 2014/3, 423–453.



Filantropista nevelési ideák*

Virág Irén

Bevezető gondolatok

Jelen írás előzményei a 18–19. század fordulójának arisztokrata nevelési sajátosságait feltáró vizsgáltunkra nyúlnak vissza.¹ Az európai mércével mérve is magasan kvalifikált társadalmi réteg haladó gondolkodású tagjai főként a reformkortól kezdődően jelentős szerepet vállaltak a kultúra és a művelődés ügyének felkarolásában. Korábbi kutatásunk során választ kerestünk arra, milyen neveltetési sajátosságok alapozták meg a főrangúak műveltségét, milyen tendenciák érvényesültek a házi neveltetés különböző irányjaiban, valamint hogyan reagált a magánnevelés a 19. század első felének politikai, társadalmi és szellemi kihívásaira, változására. A kutatás során kirajzolódott, hogy a vizsgált korszakban érzékelhető a felvilágosodás pedagógiai eszméinek továbbélése Magyarországon, ugyanakkor Locke, Rousseau és Pestalozzi mellett a filantropizmus pedagógiai gondolatai is jelen vannak. Kimutathatóak egyrészt a neveltetésben, másrészt a neveltetést végző nevelők pedagógiai munkájára is hatással voltak. Ezen gondolatok jelenlétét a kor vezető társadalmi rétegének, az arisztokráciának kontextusában értelmeztük (Virág 2013a).

A filantropizmus pedagógiai gondolatai magyarországi jelenlétének vizsgálatára irányuló jelenlegi kutatásunk tervezésekor abból az alapvetésből indultunk ki, hogy a 19. század első évtizedeinek politikai, társadalmi és kulturális értelemben is igen érdekes korszakában hazánkban a felvilágosodás nevelésre vonatkozó gondolatai közül különösen a német felvilágosodás íróinak pedagógiai művei voltak népszerűek. Ezek hatásainak jelenlétét főként a 19. század kezdetétől feltételeztük a magyar nevelésügyben. Ismert volt az is, hogy a filantropizmus pedagógiai gondolatait főként Tessedik Sámuel, Berzeviczy Gergely, Brunszvik Teréz nevével kapcsolta össze a témában megjelenő szakirodalom (Fináczy 1927, Fehér 1999, Németh–Pukánszky 1996, Mihalovicsné 2006), azonban Salzmann és Campe műveinek korabeli fordításai arra utaltak, hogy bár Magyarországon nem alapítottak a filantropinumokhoz hasonló nevelőintézeteket, a filantropizmus pedagógiai hatása mégis szélesebb körben érzékelhető.

* A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

¹ Virág Irén 2013a. *A magyar arisztokrácia neveltetése (1790–1848)*. Eger: Líceum Kiadó.

Kíváncsiak voltunk, hogy a filantropizmus mely pedagógiai gondolatai váltak hangsúlyossá hazánkban, valamint kik voltak azok a pedagógusok, akik munkájában, írásaiban érzékelhetők, jelen vannak a filantropista gondolatok.²

A filantropizmus nevelési elképzelései

A 18. sz. végén a későbbi Németország területén kialakult filantropizmus szakítani akart a tanításban uralkodó megkövesedett módszerekkel, a klasszikus nyelvek egyeduralmával, az antik szerzők munkáinak tanulmányozásával, helyette a praktikus és közhasznú ismeretekre, az élő idegen nyelvek tanulására, a szemléltetésen alapuló ismeretszerzésre, a természettel való szoros kapcsolatra helyezte a hangsúlyt. A filantropisták a hagyományos, egyoldalú intellektualizmus helyett az ember teljes kibontakoztatására törekedtek, ahol az akarat, az érzelmek és a test kiművelése is fontos szerepet kap. Koncepciójuk szerint a gyermekek 15 éves korukig közhasznú ismereteket szereznek az iskolában, ezt követően gimnáziumi valamint szakiskolai tanulmányokat javasoltak. A filantropisták nevelési célja a hétköznapi hivatását becsületesen végző erényes polgár nevelése (Fináczy, 1927).

Az első, a filantropizmus nevelési eszménye alapján működő bentlakásos nevelőintézetet Basedow³ hozta létre 1774-ben Philantropinum néven a dessauai fejedelem támogatásával, melyet négy éven keresztül saját maga irányított. Ezt követően a vezetés feladatát Joachim Heinrich Campénak⁴ adta át. Az intézet Dessauban 1793-ban megszűnt ugyan, de mintájára több filantropinum is létrejött az országban (Schmitt, 2007).

Az intézetekben a gyakorlatiasság és az új módszertani megoldások, valamint az életközelség határozta meg az oktatást és a nevelést. Elvetették az ismeretek bemagoltatásának hagyományát, a tanításban fontos szerepet kapott a szemléltetés, a játékoság és a megtapasztalás. Gyakran vitték a gyerekeket a természetbe, kirándulásokra, kiemelt szerepet kapott a testi nevelés, a szabad levegőn tartózkodás és a kényeztetés kerülése mellett a kemény testedzések, az úszás, vívás, evezés, célba lövés, lovaglás. A filantropisták szakítottak a múzsai neveléssel, hanyagolták a művészeteket, és kifejezetten praktikus ismereteket tanítottak a növendékeknek, így pl. anyanyelvet, olvasást, írást, számo-

² A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

³ Johann Bernhardt Basedow (1723–1790): német teológus, pedagógus, író, a filantropisták első jeles képviselője.

⁴ Joachim Heinrich Campe (1746–1818): német író, filozófus, a filantropista nőnevelési gondolatok egyik megfogalmazója.

lást, egészségtant, földrajzot, történelmet, természettudományt. Görög nyelvet egyáltalán nem, latint kizárólag a felsőfokú tanulmányokra készülő diákoknak oktattak. A fiúk előtt a kézműves, kereskedő, katonatiszt pálya nyílt meg, a lányokat a háziasszonyi szerepre készítette fel a nevelés. Mindkét nem esetében fontos volt a fizikai munkavégzés (Tenorth, 2010). Mindenekfelett bíztak az intézményes nevelés erejében, ami által a gyermekek elsajátíthatják azokat az erényeket, melyek a társadalom számára is hasznosak és fontosak, úgymint a kötelességtudat, a pontosság, a közösségért végzett munka szeretete. Ennek kialakulását a jutalmazással és büntetéssel segítették elő (Pukánszky és Németh, 1996). Az alapfokú képzés végéig koedukált nevelést javasoltak a filantropisták. Ezt követően mindkét nem esetében a társadalmi szerepükre való felkészítés kerül előtérbe.

A német területen alapított filantropinumok közül Basedow dessau-i intézete, valamint Salzmann⁵ schnephenhalti intézete voltak a legnépszerűbbek (Leonhard, 2008).⁶

Németországban a nők számára is létrehoztak bentlakásos magániskolákat, leányfilantropinumokat, ilyen volt pl. Karoline Rudolphi (1754–1811) intézete (Erziehungsinstitut für junge Demoiselles). A nevelésben a leányok írni-olvasni tanultak meg először, majd kézimunkáztak, valamint a nőnevelés elengedhetetlen részeként franciául tanultak. A tantervükben angol, rajz, zongorajáték, társastánc szerepelt, azonban ezeket a tárgyakat külön fizetségért tanították nekik. Ezekon kívül természettudományos tárgyak (földrajz, természettan, csillagászat és matematika) és vallástan olvasható még az órarendben (Pukánszky, 2011).

A filantropizmus intézményes nyomai Magyarországon

Bár Magyarországon nem alapítottak a filantropinumokhoz hasonló nevelőintézeteket – ezek intézményes megjelenése vélhetően a felvidéki gimnáziumokra volt jellemző a korban –, a filantropizmus pedagógiai hatása mégis szélesebb körben érzékelhető. Egy korábbi írásunkban (Virág, 2014a) vizsgáltuk a nőnevelő intézetek világát. Ennek során kitértünk arra, hogy az országban több olyan neves nőnevelő intézet is működött – Sennovitz Mátyás, Steinacker Gusztáv, Seltenreich Károly, Teleki Blanka intézetei –, melyekben a filantropizmus eszméi is fellelhetők.

⁵ Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811): evangélikus lelkész, pedagógus.

⁶ Vö: Schmitt, 2007.

Sennovitz Mátyás⁷ és felesége 1794-ben alapította intézetét Eperjesen, ami 1868-ig állt fenn megszakítás nélkül. A szülőknek kiadott tudósítások alapján körvonalazhatók Sennovitz filantropizmussal rokon vonásokat mutató nevelési elvei. Az alapító célja, hogy elvszerűen kifejlessze a lányok szellemi képességeit, s a gyakorlatok során a jövő asszonyi és anyai hivatásra készítse fel növendékeit (Virág 2014a). Sennovitz intézetében a testi és az erkölcsi nevelés, a praktikus ismeretek tanítása, a jutalmazás erőteljes bevonása a motiválásba jelentik azokat az elemeket, melyek a filantropizmus koncepciójában is markánsan jelen vannak.

Steinacker Gusztáv⁸ evangélikus pedagógus egy modern lánynevelő intézet létrehozását tűzte ki célul, melynek terveit ki is dolgozta, megvalósítására azonban csak a debreceni református lányiskola keretei közt nyílt lehetőség 1838–1842 között (Aranyi, 1989). Fontosnak tartotta, hogy a lányok házi nevelését nevelőintézeti oktatás kövesse. Sennovitzhoz hasonlóan ő is elítélte korának divatos felületes műveltségi elemeit – francia és angol társalgás, zeneművek eljátszása, divat, tánc, kézimunka –, a képzés súlypontját mindezek helyett a nők sajátos feladataihoz mért műveltségi tartalmakra helyezte. Steinacker iskolájában megjelennek a filantropizmusra jellemző háztartási ismeretek és a kézimunka, ugyanakkor az oktatott tárgyak koncentrikusan bővülnek tartalmukban, és nem marad meg a képzés a gyakorlati ismeretek szintjén (Virág 2014a).

Seltenreich Károly⁹ Balassagyarmatról 1846-ban Pestre áthelyezett német nyelvű nevelője rövid időn belül jó hírnevet vívott ki magának. Az induló intézmény programját Seltenreich a Nevelési Emléklapok 1848. évi 5. számában közzölte. Seltenreich gyakorlatorientált oktatása, a természetgyűjtemény, a képtár és a különböző eszközök szintén a filantropista iskolázás irányába mutatnak (Virág 2014b).

Teleki Blanka¹⁰ 1846-ban alapította nőnevelő intézetét kifejezetten arisztokrata leánygyermek számára. A nevelési tervben rögzítette az intézetben folyó oktatás legfontosabb alapelveit. Teleki Blanka intézete rövid fennállása alatt

⁷ Sennovitz Mátyás (Késmárk, 1763. febr. 11. – Eperjes, 1823. aug. 11.): tanár, az eperjesi evangélikus lányiskola igazgatója.

⁸ Steinacker Gusztáv (Bécs, 1809. márc. 1. – Buttstädt, Németország, 1877. jún. 7.): evangélikus lelkész, hittudós, író és fordító. Az első német nyelvű leánynevelő intézet létrehozója Debrecenben. Neveléstannal, valamint egyházi kormányzattal foglalkozó munkákat írt magyar és német nyelven. 1838-ig Bánffy báró lányainak magánnevelője.

⁹ Seltenreich Károly (Gölnicbánya, 1813. jún. 15. – Pest, 1855. szept. 8.): pedagógus. Feleségével Balassagyarmaton nőnevelő intézetet alapított (1846-ban Pestre helyezték át). A nőnevelés általánossá tételén dolgozott.

¹⁰ Teleki Blanka, gróf (Hosszúfalva, 1806. júl. 5. – Párizs, 1862. okt. 23.): a magyar nőnevelés egyik képviselője, Brunszvik Teréz unokahúga.

nem öltött egyértelmű filantropista vonásokat, noha azokat nagynénje közvetítésével minden bizonnyal ismerte (Virág 2013a).

A vizsgált intézmények közös jellemzője, hogy az alapító és működtető pedagógusok, tanárok kimutathatóan ismerték a filantropisták pedagógiáját, és számos elemét beépítették a programjukba. Hangsúlyosan megjelenik a háziasszony szerepre való felkészítés, a gyakorlatban hasznosítható ismeretek oktatása, a tartalmak gyakorlatias megközelítése, valamint a szemléltetés módszerének az alkalmazása. Ezek a jegyek azt mutatják, hogy az intézetek nevelési alapelveiben és a tantervek szintjén több filantropista vonás azonosítható, ennek ellenére a vizsgált intézmények alapján nem mondhatjuk, hogy kizárólagosan a filantropinumokhoz hasonló intézményi jelleget öltenek (Virág 2014a).¹¹

A testi nevelés

A filantropisták szerint a nevelésnek a gyermek életkorához igazodva a mozgást és a testgyakorlást előtérbe helyezve játékosnak és a praktikus ismeretek, gyakorlati munkafogások és eszközhasználat gazdag szemléltetését alkalmazva gyakorlatiasnak kell lennie. Egyik fontos alapvetésük, hogy a lélek műveltsége és tökéletessége a testtől függ, azaz a test a lelki erők kifejlődésének és megnyilvánulásának eszköze (Frank, 1922).

A testi nevelés kérdéseire kitérő legfőbb magyar nyelvű írásokat tanulmányozva (Frank, 1922, Fináczy 1927, Czeke, 1938, Pukánszky–Németh, 1996, Mihalovicsné, 2006) egyértelműen kimutathatóak a lovagi erényeket idéző intelmek mellett az egyes mesterségek alapjainak elsajátítása, a különböző területeken történő tapasztalatszerzés, a kényeztetés kerülése a nevelés során, valamint az időjárási viszonyokhoz való alkalmazkodás alapvetései.

A filantropinumban folyó nevelés fontos jellemzője volt a testi nevelés megkülönböztetett kezelése. A dessaui Philantropinumban folyó oktatás hangsúlyos területei az ügyesség, edzettség, szabadság, természetesség.

A filantropisták az intézetben a Comenius, Locke, Wolff, Rousseau által is képviselt testgyakorlás elméletét átültették az iskolai gyakorlatba. Ezt kezdetben a hagyományos lovagi gyakorlatokhoz (vívás, lovaglás stb.) kapcsolták. Emellett új mozgásformák is megjelentek, mint például a rúdugrás, magasugrás, billegő fagerendára mászás, súly cipelése nyújtott karral és húzódzkodás.¹²

A dessaui intézet növendékeinek haja rövidre volt nyírva. Ruházatuk bő és kényelmes volt, hideg vízben fürödtek, és kemény ágyon aludtak, gyakran

¹¹ A nőnevelő intézetek világáról részletesen: Virág 2014a.

¹² Ch. Wolke levele Campéhoz 1780. nov. 19. Dessau. In: Schmitt, 2007.

kirándultak, rendszeresen foglalkoztak faragással és esztergályozással, sokat játszottak a szabadban és a mesterséges testgyakorlatokat is jókedvvel végezték. Az is feltűnhetett a látogatóknak, hogy a leckék csak fél óráig tartottak s két lecke közt mindig egy-egy fél órát engedtek a gyermekeknek üdülésre (Czeke, 1938).

Dessauban Basedow napi három óra testmozgást írt elő a növendékek számára, ezek közé sorolta a kézműves tevékenységeket, az életgyakorlathoz kötődő készségeket, úgymint hegymászást, kötélén ereszkedést, vékony jégen járást, úszást, evezést, lövést, vízből mentést, védekezést, valamint a gyaloglást és sátorozást (Schmitt, 2007).

A testnevelés iskolai tantárgyként történő bevezetésére Dessauban került sor először. Az intézmény a testi nevelés vonatkozásában legjelentősebb pedagógusa Gerhard Ulrich Anton Vieth (1763–1836), akire a német torna egyik atyjaként tekintettek a tornagyakorlatok általános támogatásában, és a tudományos leírásában végzett tevékenysége miatt (Neuendorf 1932).

Vieth a göttingeni és a lipcei egyetemen tanult jogot, matematikát, fizikát, a Hochfürstliche Hauptschule tanára, majd igazgatója, a matematika professzora, iskolatanácsos. Már a kezdetektől kapcsolatban állt a Philantropiummal. Tanári munkájában a zene és a gimnasztika is megjelenik, és az ő kezdeményezésére vált a hauptiskolában az angol és az olasz önálló nyelvvé (Euler, 1895).

Fő műve a háromkötetes *„Versuch einer Encyklopädie der Leibesübungen”* (Berlin 1794, 1795, 1818.). Az első kötet címe *„Beiträge zur Geschichte der Leibesübungen”*. A kötet történeti forrásokat és útleírásokat tartalmaz, melyek idegen, vagy rég kihalt népek testgyakorlatairól tudósítanak. Ezzel a munkájával elsőként írt kultúrtörténeti tanulmányt ebben a témában. A bevezetőben hangsúlyozza a testmozgás természetes voltát, ami a legrégebbi időktől kezdve meghatározta a gyerekek mindennapjait (Vieth, 1794)¹³. A mű második kötete, a *„System der Leibesübungen”* részletes leírásokat tartalmaz az egyes gyakorlatokról és azok szabályos kivitelezéséről. A könyv megkülönbözteti a passzív (pl. ülés, fekvés, fürdés) és az aktív gyakorlatokat. Utóbbit tovább bontja szellemi és testi tevékenységekre. Hosszasan foglalkozik a különböző életkorúak egészségével, egészen a helyes hintázástól kezdve a betegágyban fekvésig. (Vieth, 1795). A trilógia harmadik kötete az első két rész kiegészítéseit tartalmazza.

¹³ „Leibesübungen wurden ohne Zweifel schon in den ältesten Zeiten getrieben; dieses liegt in der Natur der Sache. [...] Schon das Kind strebt, seine kleine Kraft geltend zu machen. [...] Knaben sich selbst überlassen, [...] machen im Kleinen alles was den Sieger zu Olympia zum Halbgott erhob.” (Vieth, 1795: 1–2.)

A dessaui philanthropinum jelentősége a testi nevelés terén abban ragadható meg, hogy ez az intézet volt az első olyan német iskola, ahol rendszeres iskolai testmozgást végeztek a diákok olyan tanárok vezetésével, akik más tárgyakat is tanítottak.

A filantropinumok közül a testi nevelés vonatkozásában feltétlenül ki kell emelni a schnepfenthali intézetet. Az intézményt Salzmann dessaui mintára alapította a thüringiai Schnepfenthalban Gotha mellett. Salzmann 1786-ban Johann Christoph Friedrich GutsMuthst bízta meg a testnevelés oktatásával intézetében (Schmitt, 2007).

Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759–1839) a hallei egyetemen tanult teológiát, fizikát, matematikát, történelmet, valamint Trapp¹⁴ pedagógia előadásait hallgatta. A neveléstörténet az ő nevéhez köti a rendszeres testnevelés kialakítását (Waßmannsdorf 1884).

GutsMuths a testnevelést a nevelés elválaszthatatlan részeként kezelte. Először a dessaui testgyakorlatokat tekintették mintának, majd két év után saját elképzelései szerint alakította a testnevelést. Módszerében a gyerekek egyéni képességeit tekintette kiindulópontnak.

A mozgást metodikailag gondosan felépítette, fokozatosan növelte a terhelést. Ő volt az első olyan pedagógus, aki amellet, hogy oktatott, publikációiban reflektált a praxisra, a tanítás gyakorlatát a komplex általános rendszerbe helyezte, és publikációs tevékenysége révén széles olvasótábor elé tárta (Geßmann 1998).

Írásai közül a „*Gymnastik für die Jugend*” (1793) az iskolai testnevelés első rendszerező munkája. „*Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes*” (1796) című könyve a megfigyelésen alapuló mozgásos és szellemi játékokat gyűjtötte szisztematikus rendszerbe. GutsMuths a különböző játékok pedagógiai és testnevelési funkcióit tanulmányozta, a jelentőségét méltatók ezt tekintik Németország első pedagógiai játékgyűjteményének. A játékok sorában a különböző fejezetek a labda-, tábla-, golyós, bábu-, cölöp-, gyűrű-, téli, társas-, éjszakai, valamint az egyéni játékok sajátosságait mutatják be. Szintén az ő nevéhez köthető az úszástanítás első módszertani könyve, az 1798-ban megjelent „*Kleines Lehrbuch der Schwimmkunst zum Selbstunterrichte*”.

GutsMuths művei az iskolai testnevelés szakanyagának megteremtésén túlmenően a német torna és a játékok rendszerezett munkái (Schröder 1996).

Vieth és GutsMuths példái alapján elmondhatjuk, hogy a filantropinumokban tevékenykedő testgyakorlástanárok már nem csupán gyakorlatmesterek

¹⁴ Ernst Christian Trapp (1745–1818): pedagógus, tanár, iskolaigazgató, az első német pedagógiatanszék vezetője.

voltak, hanem olyan iskolai tanárok, akik könyveikkel megteremtették a német testnevelési irodalom alapjait.

A filantrópok hatása hazánkban is érződött. Magyarországon is megjelenik a hivatásos tornatanár, a báró Vay Miklósnál házitanító Egger Vilmos (1792–1830) festő személyében, aki Magyarország első hivatásos tornatanítója.

A filantropizmus jelenléte az úszásoktatás területén is érzékelhető. Basedow és Guts-Muths az iskolai úszásoktatás és vízből mentés tanítását, az úszásoktatás intézményessé válását kezdeményezték. Hazánkban „*Filantropista úszómester*” címmel 1841-ben jelent meg Csillag Károly úszással foglalkozó német nyelvű szakkönyve. A könyv úszásoktatással, a vízi gimnasztika ismertetésével és egészségtannal foglalkozik. Az első magyar nyelvű könyvet, az „Aradi úszómester”-t 1842-ben adták ki.

A szervezett gimnasztika magyarországi meghonosítása Clair Ignác¹⁵ nevéhez köthető, aki az 1830-as években már saját gimnasztikai intézetben tartott foglalkozásokat. Az intézetről a Honművész című folyóirat 1835. évi számában olvashatunk először. 1836. május 8-tól a lap egymást követő kiadásában sorra jelentek meg közlemények Clair intézetéről. Az ismeretlen szerző a testi nevelés kérdéseinek taglalásakor Locke és Rousseau mellett filantropistákat is említ, Basedow, Salzmann, Trapp és Villaume névvel találkozunk az írásokban. Valószínűsíthető a hivatkozások alapján, hogy Clair intézetében a filantropisták által alkalmazott testgyakorlatokat végezték a gyerekek.

A pedagógiai írások

Fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a korszak pedagógiaelméleti irodalmából mit tartottak érdemesnek lefordítani a korabeli hazai szerzők. 1771-ben jelent meg Locke nevelésről írott műve magyarul, azonban a francia felvilágosodás íróinak pedagógiai művei csak később lettek magyarra átültetve. Salzmann magyarországi hatása egyértelműen érzékelhető, hisz amellett, hogy schnepfenthali intézetébe több magyar ellátogatott, ő és munkatársai műveire sok előfizető akadt Magyarországon, és az írások közül többet magyarra fordítottak (Fehér 1999).¹⁶

¹⁵ Clair Ignác (1794–1866): francia származású magyar tornatanár és vívómester.

¹⁶ A 18–19. század fordulóján magyarul is megjelent néhány műve (Moralisches Elementarbuch nebst einer Anleitung zum nützlichen Gebrauch desselben, Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher, Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder stb.). Trapp Versuch einer Pädagogik korabeli magyar nyelvű kiadását nem leltük fel.

A korszak pedagógusai közül Genersich János¹⁷ a magyarországi felvilágosodás korának közismert alakjaként a magyar pedagógiai gondolkodás megújításának is aktív résztvevője volt (Ugrai 2012). Genersich pedagógiai jelentőségét a szakirodalom méltatja (Fehér, 1994, Szelényi, 1915, Szelényi, 1916, Ugrai, 2012), a fókusz ezúttal kifejezetten a filantropista jegyek vizsgálatára helyeztük egyik kiválasztott munkája, az 1792-ben Bécsben megjelent *Beyträge zur Schulpädagogik* című művének áttekintésekor, melyben többször hivatkozik Trapp írásaira. A tananyag ismereteinek elkülönítésében Trapp kategóriarendszerét javasolja (Trapp: *Versuch einer Pädagogik*, Berlin, 1780), és ugyancsak rá hivatkozik a betűtanulós módszer elvetésének kérdésében, illetve a korán és nem megfelelő módszerekkel történő latin nyelvtanítás kapcsán. (Ugrai, 2012) A számtanoktatás megtervezését Trapp módszerére alapozva javasolja, és az ő útmutatását (*Unterricht in der Religion*) tartja követendőnek a vallásoktatás terén is. Mindezek mellett az alapösztönök összegyűjtésénél, illetve a jutalmazás és büntetés kérdései tekintetében is találunk utalásokat Trapp munkáira. (Genersich, 1792. 78–80, 134–144, 198–212).

A testi nevelés terén a gimnasztika és a testgyakorlatok fontossága mellett a mértékletességet is hangsúlyozza, valamint kiemeli a friss levegőn tartózkodás, a futás, birkózás, ugrás, úszás és egyéb sportok előnyeit (Genersich, 1792: 43–51), mely gondolatok a filantropistáknál szintén markánsan jelen vannak (Schmitt, 2007). Ezek alapján kijelenthető, hogy Genersich nem csupán ismerte a filantropista pedagógusok munkáit, hanem reflektált azokra, illetve be is építette saját pedagógiai rendszerébe.

Fehér (1999) Genersich 1792-ben megjelent írása mellett több munkára is ráirányítja a figyelmet. Ez alapján említjük Fábri Gergely 1773-ban Bécsben kiadott latin nyelvű neveléelméleti munkáját¹⁸, melyben főként Basedow hatása érvényesült. Glatz Jakab, Salzmann schnepfenthali intézetének magyar származású tanára, 1795-ben Pozsonyban adta ki „*Ein Wort über Erziehung*” című a filantropizmus szellemében megformált írását. Kriebel János 1809-ben publikált német nyelvű munkájában¹⁹ Pestalozzi mellett a német filantropisták, főként Campe gondolatai is fellelhetők. Meg kell említeni a sorban Szeberényi János 1810-ben Pozsonyban latinul kiadott pedagógiai művét²⁰, amiben

¹⁷ Genersich János (1761–1823): történész, pedagógus.

¹⁸ „*Considerationes rei scholasticae ad publicum juventutis patriae emolumentum in melius vertendae*”

¹⁹ „*Ansichten der jetzigen Erziehung der Jugend nebst Vorschlägen solche zu verbessern von einem Ungenannten*”. Leutschau, 1809.

²⁰ „*De praecipuis capitibus primae educationis per paedagogos horumque munera*”. Posonii. 1810.

Niemeyer és Pestalozzi mellett Campe és Salzmann gondolatai is megjelentek, illetve Perlaki Dávid magyar nyelvű művét 1791-ből („*A gyermekeknek jó nevelésekről való rövid oktatás*”), melyben Salzmannra és Campéra is hivatkozik (Fehér, 1999). Az említett pedagógiai írások tartalmi elemzését a kutatás későbbi szakaszában tervezzük.

Összegzés

Jelen írás arra vállalkozott, hogy betekintést nyújtson a filantropizmus nevelési ideáiba. A filantropista pedagógiai gondolatok eljutottak hazánkba a német egyetemeken tanuló magyar diákok (Genersich, Váradi Szabó János, Egger Vilmos), a filantropinumok magyar látogatói révén, csakúgy, mint a filantropisták munkáinak (Campe, Trapp, Salzmann) magyarra fordításával, és jelenlétük egyértelműen kimutatható. Gondoljunk csak a nőnevelő intézetek programjaira, a rendszeres testnevelés megjelenésére, melynek első tanára Egger Vilmos, aki a magántanítás után a testnevelést Pesten az Evangélikus Gimnáziumban nyilvánosan is oktatta, Clair gimnasztikaintézetére, a „Filantropista úszómeszter” címmel 1841-ben megjelent, Csillag Károly tollából származó, úszással foglalkozó német nyelvű szakkönyvre, valamint a magyar pedagógusok filantropista vonásokat mutató írásaira.

A filantropizmus Németországban új alapokra helyezte a tanítás tartalmát és módszereit, a megerősödő polgári réteg szükségleteit figyelembe véve. A polgárosodás folyamata Magyarországon később érzékelhető, de a pedagógiai gondolkodásban és a pedagógiai írásokban hazánkban is jelen vannak a filantropisták eszméi, melyek a magyar olvasók számára is elérhetővé váltak.

Irodalomjegyzék:

- Campe, Joachim Heinrich (1789/1988). *Väterlicher Rath an meine Tochter*. Paderborn.
- Czeke Marianne (szerk.) 1938. Brunszvik Teréz grófnő naplói és feljegyzései. Budapest: Magyar Történelmi Társulat.
- Dessauer Philanthropin. In: Schmitt, Hanno 2007: *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung. ISBN: 978-3-7815-1549-9 St: 183–194.
- Fazekas István et al. (szerk.) 2012. *Die Zips – Eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761–1823)*. Bécs: Collegium Hungaricum.
- Fehér Katalin 1999. *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Budapest: Eötvös J. Kvk.
- Fehér Katalin 1994. Genersich János német nyelvű pedagógiai műve 1792-ből. *Magyar Könyvszemle*, 110. évf. 3. sz. 339–341.
- Fináczy Ernő 1927. *Az újkori nevelés története*. Budapest: Kir. Magyar Egyetemi Nyomda.
- Frank Antal 1922. *A testi nevelés a filantropistáknál*. Budapest: Kir. Magyar Egyetemi Nyomda.
- Geßmann, Rolf (szerk.) 1998. *Beiträge und Bibliographie zur GutsMuths-Forschung*. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Rathmann János 2004. Genersich János gondolatvilága. In: *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. 2004/4. 123–134.
- Kornis Gyula 1927. *A magyar művelődés eszményei: 1777–1848*. Budapest: Kir. Magyar Egyetemi Nyomda.
- Leonhard, Friedrich (Hrsg.) 2008. *Pädagogische Welt – Salzmanns Schnepfensthal*. Ausgewählte Texte. Jena: Verlag IKS Garamond. ISBN: 978-3-938203-49-1.

- Mihalovicsné Lengyel Alojzia 2006. A filantropizmus pedagógiája. Johann Bernhard Basedow munkássága. *Iskolakultúra*, 2006/4. 111–120.
- Pukánszky Béla 2011. Az intézményes nevelés két paradigmája a 18–19. századi Európában: „filantropizmus”, „neohumanizmus”. In: Kéri Katalin (szerk.) 2011. *Társadalmi nem és oktatás*. Konferenciakötet. Pécs: PTE BTK.
- Pukánszky Béla – Németh András 1996. *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Schmitt, Hanno 2007. *Vernunft und Menschlichkeit: Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitt, Hanno 2007. Zur Pädagogisierung des Raumes im Philanthropismus. Das Beispiel der Salzmannschule Schnepfenthal. In: Schmitt, Hanno (2007): *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung. ISBN: 978-3-7815-1549-9. St: 195–208.
- Schmitt, Hanno 2007. Die Anfänge des Schulsports im 18. Jahrhundert. In: Schmitt, Hanno (2007): *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung. ISBN: 978-3-7815-1549-9. St: 209–224.
- Steinacker Gusztáv 1841. Nevelés ’s nevelő intézetek. *Athenaeum*, 6. sz. 81–87.
- Szelényi Ödön 1916. Néhány lap a magyarhoni nevelés kezdeteiből. *Nemzeti Nevelés*, 37. évf. május. 239–258.
- Szelényi Ödön 1915. Egy régi magyar pedagógus. Adalékok a filantropizmus magyarországi történetéhez. *Magyar Paedagogia* 24. évf. 305–330.
- Szelényi, Edmund von 1916. *Johannes Genersich (1761–1823). Das Lebensbild eines ev. Pädagogen und Theologen der Toleranzzeit*. Wien.
- Szinnyei József 1891/1914. *Magyar írók élete és munkái*. Budapest: Hornyánszky Viktor Császári és Királyi Udvari Könyvnyomda.
- Tenorth, Heinz-Elmar 2010. *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim: Juventa.

- Ugrai János 2012. Im Geist des Philantropismus. Die pädagogische Konzeption von Johann Genersich. In: Fazekas, István et al. (szerk.) 2012. *Die Zips – eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761–1823)*. Bécs: Collegium Hungaricum. 55–78.
- Virág Irén 2013a. *A magyar arisztokrácia neveltetése (1790–1848)*. Eger: Líceum Kiadó.
- Virág Irén 2013b. Idegenként egy új hazában – Életképek a 19. századból. *Társadalmi Együttélés*, 2013/3. sz. 1–17.
- Virág Irén 2014a. A filantropizmus jelenléte a magyarországi nőnevelő intézetekben. In: Bárdos–Kis-Tóth–Racsó (szerk): *Új kutatások a neveléstudományokban. Változó életformák, régi és új tanulási környezetek*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 289–301. p.
- Virág Irén 2014b. Szemelvények a filantropizmus pedagógiai gondolataiból. In: *Science for Education – Education for Science. 3rd International Conference II. volume*. Nitra 2014, 287–297. p. ISBN: 978-80-558-0555-9.
- Würdigung der Lebensleistung Salzmanns. Joh. Chr. Fr. GutsMuths' Rede zur 50-Jahrfeier der Anstalt in Schnepfenthal am 7. März 1834 In Sammlung der Familien Salzmann/Ausfeld unter der Sign. AFA 5303vAFA N1.15. In: Leonhard, Friedrich (Hrsg.) (2008): *Pädagogische Welt – Salzmanns Schnepfenthal. Ausgewählte Texte*. Jena: Verlag IKS Garamond. ISBN: 978-3-938203-49-1. St: 580–584.

Gyermekkép, romantika, „romantikus gyermekkép”

Pukánszky Béla

bela@pukanszky.hu

Eszterházy Károly Egyetem

1. Gyermekképváltozatok a történelemben

Közismert, hogy a kisgyermekről alkotott „képek” nemcsak szemet gyönyörködtető esztétikai objektumok, képzőművészeti alkotások lehetnek. A gyermek-kortörténet kutatói szívesen és sok történeti tanulssággal foglalkoznak azoknak a mentális-társadalmi képeknek az elemzésével és összehasonlításával, amelyek a különböző történeti korok és kultúrák forrásanyaga alapján rekonstruálhatók. A gyermekkép értelmezésünk szerint egy, az adott korszak és kultúra közgondolkodásában, mentalitásában kikristályosodó társadalmi-mentális konstrukció, amelyben a gyermekkel, a gyermekséggel kapcsolatos vélekedések, attitűdök elvont formában öltönek testet. Ez a kép megjelenhet idealizált, eszményített, olykor mitizált alakban a korszak irodalmában, művészetében, a nevelésről elmélkedő filozófusok, írók, pedagógusok műveiben. Kifejezheti, hogy milyennek szerették volna látni a felnőttek saját társadalmuk gyermekeit, s ezzel együtt azt is, hogy milyen tulajdonságokkal szerették volna felruházni őket.

Gyermekkép azonban nemcsak a pozitív tulajdonságokkal felruházott, eszményített gyermeket leíró narratívum lehet. A gyermekkor történetében gyakran találkozunk a negatívumokból egybeszőtt gyermekképpel, amely a „gyermekhibákra”, a kigyomlálandó „bűnös hajlamokra” koncentrál, vagy éppen azokat a „hiányosságokat” sorolja fel, amelyeket az oktatás és a nevelés során meg kell megszüntetni – így törekedve az adott korszak idealizált felnőtt ember eszményének az elérésére.

A „bűnben fogant és bűnre hajlamos gyermek”-ről alkotott középkori gyökerekkel rendelkező gyermekkép például a gyermeket olyan teremtménynek látja, aki – még ha ártatlannak születik is – bűnre fogékony, esendő lelke és fejletlen akarateréje folytán élete minden pillanatában ki van szolgáltatva a bűn csábításának. Hippó püspöke, Ágoston (Aurelius Augustinus, 354–430) például úgy tekintett a kisedre, mint aki Ádám bűnét egyfajta „kollektív emberi bűnként” öröklí, és csak a keresztség felvételével nyerhet feloldozást ez alól. Esendő lelke azonban továbbra is terhes marad a „bűn robbanóanyagával” (fomes peccati), a rosszra való hajlammal. Ahhoz, hogy „naturális” emberből „spirituális” emberré válják, az szükséges, hogy a szülő a gyermek eredendően

rosszra törekvő hajlamait kigyomlálja, és a jó példa felmutatásával következetesen nevelje. Folytonos küzdelmet kell vívni a „bűn karjaiba ájuló gyermek” természete ellen. A gyermek lelkében szunnyadó gonosz hajlamokkal szemben folytatott harcban pedig megengedhető a testi fenyíték, a verés gyakori alkalmazása is.

A felvilágosodás filozófiai-pedagógiai irodalmában a gyermek gyakran jelenik meg úgy, mint egy „még nem kész” felnőtt, egy nevelésre, fejlesztésre szoruló „hiánylény”. Ez a gyermekkép bontakozik ki például Immanuel Kant pedagógiai előadásából is, amikor a nevelés múlhatatlan szükségességét és szinte korlátlan lehetőségeit taglalja. „Az ember csakis a nevelés által válhat emberré. Semmi más, mint amivé a nevelés teszi” – olvashatjuk tanítványai által lejegyzett előadásainak egyikében (Kant, 1901, 71). Sőt, az emberi nem tökéletességét is az edukációtól várja: „Talán remélhetjük, hogy a nevelés mindig jobb és jobb lesz, és hogy minden következő nemzedék egy lépéssel közelebb jut az emberiség tökéletesedéséhez, mert az educatio mögött rejlik az emberi tökéletesség nagy titka. [...] Nagyszerű dolog elképzelni, hogy az emberi természet folytonosan jobbítható a neveléssel. Ez egy jövőendő, boldog emberi nem reménységét nyújtja nekünk.” (Kant, [1803], 1901, 72.) A gyermek születésekor tehát még nem ember, csak nevelése útján válik azzá.

Érdemes felfigyelnünk arra, hogy a „bűnre hajlamos”, a „hiányosságokkal küzdő”, a „fejlesztésre szoruló” és a „mindenáron nevelendő” gyermekről alkotott társadalmi-mentális kép milyen erőteljes hatást gyakorolhatott a nevelés történelmében a céltudatos pedagógiai gesztusok megerősödésére, a nevelés és az oktatás intézményes fejlődésére. A 17. századtól kezdve Európa-szerte megszorodnak az alapfokú képzést nyújtó kisiskolák, ahol már nem csak vallási ismereteket, katekizmust tanulnak a gyerekek. Egyre több gyermek számára válik hozzáférhetővé az alpműveltség, mindenekelett az anyanyelvi olvasás, írás, számolás triásza. A középfokú latin iskola feladata is tovább bővül: a korábbi papképző-értelmiségképző „szakiskolából” egyre inkább olyan intézménnyé válik, ahol az egyes társadalmi osztályok számára szükségesnek vélt műveltség elsajátíttatása mellett a tudatosan szervezett nevelés, az erkölcsi karakterformálás is fontos szerephez jut. A bentlakásos iskolák (kollégiumok) élettől elzárt világa kiváló lehetőséget teremtett a tanulók viselkedése felett gyakorolt ellenőrzés kiteljesítésére.

A gyerekeket fokozatosan kirekesztették a felnőttek világából. Az iskolás gyermekek életmódjára egyre inkább a tudatos pedagógiai kontroll, a szigorú fegyelem lett jellemző. A gyermekkorhoz való viszonyulást a felvilágosodás korában sajátos kettősség jellemzi. Egyfelől a szülők és pedagógusok meg akarják védeni a gyermeket az élet szennyos oldalától, az erkölcsileg káros ha-

tásoktól, ezért a szigorú felügyeletet nyújtó iskolákba küldték őket. Ezzel mintegy meghosszabbították, „konzerválták” a gyermekkort. Másfelől viszont az erkölcsi karakter és az értelem tudatos és fokozott ütemű tudatos fejlesztésével mihamarább meg akarták szabadítani őket gyermekies vonásaiktól, koravén kis „felnőtté” akarták változtatni őket.

2. A romantika gyermekképe és a romantikus gyermekkép

Egyoldalú lenne a gyermekképek rekonstruálására irányuló törekvésünk, ha a felvilágosodás gyermekképe mellett nem beszélünk a kisgyermekről, a kisgyermekkorról alkotott mentális kép másik jelentős archetípusáról, a romantikus gyermekképről. A népiskolák tanítói, majd később az óvodák pedagógusai számára írt kézikönyvekből rekonstruálható gyermekképben ez utóbbinak az elemei is felfedezhetők a 18–19. század fordulójától kezdve (Pukánszky, 2005a).

Érdemes felfigyelnünk arra a különbségre, amely a romantika – mint stílus-történeti irányzat – gyermekképe és a romantikus gyermekkép – mint ettől a korszaktól elkülönítetten is értelmezhető gyermekeszmény – között kimutatható. A romantikus gyermekeszmény pedagógiai eszmetörténeti, gyermekkortörténeti, illetve történeti antropológiai jellegű vizsgálata – az 1990-es évektől kezdve lett az eszmetörténészek, pedagógiatörténészek kedvelt kutatási témája. Főleg német szerzők publikáltak alapműveket ebben a tárgykörben.

A 19. századi romantika gyermekképének sokoldalú és alapos pedagógiai eszmetörténeti, gyermekkortörténeti értelmezését nyújtja *Sophia Meike Baader* „A gyermek és a gyermekkor romantikus eszménye – Az elveszett ártatlanság keresése” című monográfiája („Die romantische Idee des Kindes. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld”, 1996). A romantika korában fogant mitizált gyermekkép „irodalmi antropológiai” feltárását és elemzését *Yvonne-Patricia Alefeld* végezte el „Isteni gyermekek – A romantika korának gyermek-ség-ideológiája” című könyvében (Göttliche Kinder. Die Kindheitsideologie in der Romantik, 1996). A 18–19. századi romantika korától elszakadó, a romantikus gyermekszemléletet egyetemes felfogásmóddá avató gyermekképelemzés új paradigmáját nyújtja *Heiner Ullrich* „A gyermek mint teremtő eredet – Tanulmányok a romantikus gyermekkép teremtéséről és a pedagógiai gondolkodásra gyakorolt hatásáról” („Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogischen Denken”, 1999).

Heiner Ullrich azt az új eszmetörténeti paradigmát kifejező állítást bizonyítja be könyvében, hogy a jelenkori gyermekképnek vannak olyan – a legrégebbi

történeti korszakokban is kimutatható, majd újra és újra felbukkanó – előképei, gyökerei, amelyek a gyermekhez, a gyermekkorhoz való empátikus viszonyulásban manifesztálódnak (Ullrich, 1999, 21.) Ennek a gyermekképnek központi motívuma a gyermek személyiségének autonóm és integráns egységként való elismerése. Azok, akik osztoznak ebben a gyermekről alkotott képben, elismerik belülről fakadó, spontán önkibontakozásra való képességét, tudásszomját, kreatív fantáziáját, játékos öntevékenységet; s mindezt egy őseredeti, háborítatlan „teljességgel” hozzák összefüggésbe, amely az újszülött gyermek sajátja. E gyermekkép és a reá épülő pedagógiai antropológia előzményei első megközelítésben a reformpedagógiáig vezethetők vissza, de az alaposabb vizsgálódás kimutatja jóval mélyebb gyökereit a gyermekről, gyermekségről való gondolkodás történetében.

Ullrich „romantikus gyermekkép”-nek (romantisches Kindbild) nevezi ezt az egyetemes, történeti korokon és kultúrákon „átívelő” ideológiai képződményt, amelyre már a mítoszteremtésbe is átsapó gyermekeszményítés jellemző. Melyek ennek a kultúrafüggetlen romantikus gyermekmítosznak a jellemző vonásai? A következetes és „hideg” racionalizmussal szembenálló teremtető fantázia, a világ érzelmi alapokon álló befogadására és megismerésére való képesség, a gyermekvilág mitikus vonásokkal való felruházása és megbonthatatlan egészes egységként való felfogása. A megértő, empátikus foglalkozás a gyermekekkel még a gyermekvilágtól már eltávolodott, a felgyorsult élettempó sodrásában kiüresedett, „megkövült” lelkű felnőttet is hozzásegítheti a világ elvesztett teljességének újrafelfedezéséhez, a megfogyatkozott, megcsappant alkotóerő életre keltéséhez, és végső soron a lelki megifjodáshoz.

A romantikus gyermekkép tehát nemcsak a stílustörténeti korszakként felfogott 18–19. századi romantikához köthető, gyökerei messze nyúlnak a gyermekről, felnőttől való gondolkodás történetének ősi rétegeibe, és hatása ma is kimutatható a gyermekről alkotott társadalmi-mentális képekben. A romantikus gyermekkép tehát része jelenkori mentalitásunknak. A nyolcvanas évek végén például Dieter Lenzen már a gyermekség „posztmodern kultuszáról” ír: „A mindennapi kultúra a gyermeket isteni attribútumokkal felruházó szimbólumok soha nem látott sokaságával itatódott át. Számos hétköznapi jelenség utal a gyermekek isteni, szent és tiszta mivoltát megfogalmazó régi mítosz továbbélésére. Fontos, hogy a gyermeket nem az isteniség akármelyik attribútumával látják el, hanem kifejezetten olyanokkal, amelyek a mítosztörténetben a megváltó istenek sajátjai voltak” (Lenzen, 1985, 357).

A „gyermek megváltóról” alkotott, ma is élő mitikus gyermekképnek a legfőbb eszmetörténeti előzményei közül itt most két eszmetörténeti előképet emelünk ki. A fentebb már idézett Heiner Ullrich hívja fel a figyelmet arra,

hogyan a romantika gyermekképének mentalitástörténeti előzményei között vannak azok az európai kultúra történetében bűvópatakként elő-előbukkanó gyermekkultusz-attitűdök is, amelyek az újplatonikus-gnosztikus filozófia alapjain nyugszanak. Ezek egyik érdekes manifesztációját képezik a Kr. sz. 2–3. században Corpus Hermeticum címen felbukkanó filozófiai szövegek, melyeknek szerzője a hagyomány szerint Hermész Trismegisztosz volt: „Tekints fiam a gyermek lelkére, amely még nem tapasztalta meg a saját lényegétől való elszakadást. Nézd a gyermek kicsiny és tökéletes testét, amelyet még nem kerítettek hatalmukba a szenvedélyek, s amely még a világlélekhez kötődik. A gyermek lelki-testi fejlődésével ez az ősi szépséges harmónia elenyészik. Az ősi szép és jó felejtése a szenvedélyek bűnéhez vezet” (közli: Ullrich, 1999, 60–61). A materiális világ bűneivel még nem szennyezett gyermeki lélek már itt, ebben a korai filozófiai szövegben felmagasztosul, és példaképpé válik a felnőttek számára. A gyermek olyan kultikus személy lesz, akit követve a világi bűnöktől terhes felnőtt lelkek ismét eljuthatnak az ősi „ kozmikus harmóniához”.

A Corpus Hermeticum szövegének gyermekkortörténeti elemzése viszonylag új keletű fejlemény a pedagógiai eszmetörténet-írásban, amellyel kevés kutató foglalkozik. Nagyságrendekkel kiterjedtebb irodalma van *Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)* pedagógiájának, beleértve gyermekképét, illetve nevelői felfogásmódjának hatását is a rá következő évszázadok pedagógiájára.

Rousseau gyermekgondozással, gyermekneveléssel kapcsolatos gondolatait a legközvetlenebb módon az „Emil avagy a nevelésről” című nevelési regényében fejt ki, ennek alapján rekonstruálható gyermekképe is. Közismert tény, hogy ez a könyv lenyűgözően szuggesztív stílusa miatt hamarosan a követők széles táborát sorakoztatta fel a francia filozófus mögött. A fiktív gyermekszereplő, Emil nevelését bemutató kötetben a nevelésről szóló filozófiai okfejtések és praktikus tanácsok színes kavalkádját találjuk, melyek távolról sem szerveződnek egységes rendszerbe, számos egymásnak ellentmondó gondolat fedezhető fel közöttük.

Rousseau nyíltan szembehelyezkedik a korszak mentalitásában még mindig mélyen gyökerező elutasító, távolságtartó gyermekfelfogással és rigorózus nevelési gyakorlattal. Gyökeresen szakít azzal a Szent Ágostonig visszavezethető keresztény dogmával, amely szerint az ember az eredendő bűnnel terhelt születik a világra, és csak Isten kegyelme révén válhat természetes emberből szellemi emberré (*homo spiritualis*). A francia filozófus szerint a gyermek születésekor jó, csak az emberi társadalom romlott viszonyai teszik rosszá: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt” – ezekkel a szavakkal kezdi regényét. (Rousseau, 1978, 11.)

Érdekes és tanulságos Rousseau antropológiai alapokra helyezett gyermekképe. Eszerint az embergyerek újszülöttkori természetes állapotában egyensúly van a szükségletek és az ezek kielégítésére hivatott képességek között: „Kezdetben így is rendezte be őt a természet, amely mindent a legjobban intéz. Nem ad mást a kezébe, mint a fennmaradásához szükséges vágyakat s a kielégítésükhöz elegendő képességeket. Minden egyéb képességet mindegy tartaléklul helyezett el lelke legmélyén, hogy ha kell, kifejlődhessenek. Csak ebben az őállapotban van a képesség és a vágy egyensúlyban, s csak itt van úgy, hogy az ember nem boldogtalan” (Rousseau, 1978, 52). Az ember csak ebben az ideális, természetes állapotában tekinthető önálló, szabad lénynek. A létezésnek ezen a szintjén a gyermek csak azt kívánja, amit önmagától képes elérni. Még semmi sem zavarja lelkének belső harmóniáját. Ez az idilli állapot azonban nem tarthat soká. Noha Rousseau erről hallgat, mégis sejthető: egyfajta idealizált, tünékeny idillről lehet itt szó, amely voltaképpen csak a születés utáni első pillanat töredékére terjed ki. Hiszen az újszülött önmaga nem képes a legalapvetőbb lét-fenntartási szükségletei kielégítésére sem, ezért hamar megbomlik a harmónia.¹

Közismert tény, hogy a francia filozófus pedagógiai gondolatai páratlanul erőteljes hatást gyakoroltak a gyermekről alkotott társadalmi-mentális képzet, a gyermekkép alakulására, és ezen keresztül a hétköznapiak praktikus nevelési gyakorlatát is átütő erővel befolyásolták. A Rousseau-recepció a gyermekről való gondolkodás gyökeres átformálódását idézte elő a saját korában, és később. A Rousseau-recepció világszerte ösztönözte az új pedagógiai reformgondolatok, irányzatok és mozgalmak születését.

3. A német romantika gyermekképe

Ez a két, fentebb vázlatosan bemutatott toposz – a rousseau-i hatás és az ősi hermetikus szövegek (közvetlen vagy közvetett) recepciója – a német romantikus írók-költők és pedagógusok gyermekideáljára is rányomja a bélyegét. Műveikben gyakran érzékeltetik a gyermek természet-közelségét és az ebből fakadó kimeríthetetlen energiákat úgy, hogy csírához vagy felfeslés előtti bimbóhoz hasonlítják őket. *Johann Gottfried Herder (1744–1803)* írásaiban gyakran a növényvilágban keres párhuzamot ahhoz, hogy az egyes emberi életkorok

¹ Érdemes figyelni arra a hatásra, amelyet Rousseau *Johann Heinrich Pestalozzi*ra gyakorolt e témában. Pestalozzi ugyanis szintén azt vallja, hogy az ember eredendően jó, romlatlan, amíg vágyai és képességei harmonizálnak egymással (Pestalozzi, [1797], 1938). Ez a tünékeny idill már abban a pillanatban felbomlik, mielőtt a csecsemő felsír: nem képes önállóan szükségletei kielégítésére.

egymásutániságát érzékletessé tegye: „...íme a fa, amely végső formáját gyökere, törzse, ágai, gallyai és gallyacskái kifejlődésének folyamatában éri el, miközben minden egyes része csak a sajátos, rá jellemző formában ölthet testet.” (Herder [1877–1913], 1967, 215. idézi: Ullrich, 1999, 118.)

Ernst Moritz Arndt (1769–1860) „Töredékei”-ben (Fragmente, 1805) pedig egyenesen „rügykorszaknak” (Knospenzeit) nevezi a kisgyermekkort, amelyben a gyermek lelke még mintegy „félhomályban szendereg”. „Ezek az óvásra és védelemre szoruló ártatlanság évei, amelyeknek paradicsomába, virág- és madáréletébe nem szabad semmiféle külső veszedelemnek behatolnia.” (Arndt, [1805], 1904, 42.)

A német romantika másik ismert alakja, *Jean Paul Richter* (1763–1825) is szívesen alkalmazza a természet-metaforát a gyermeki fejlődés érzékeltetésére. „Levana avagy neveléstan” (1807) című könyvének bevezetőjében a kisgyermekkor („bimbókor”) lelki érzékenységéről ír. A kisgyermek lelke olyan, mint a még fel nem fészló bimbó: ekkor van szüksége a legnagyobb figyelemre és érzelmi melegségre. Az az égbolt, ami alatt minden virágba borul, nem más, mint a vidámság és a boldogság. (Ullrich, 1999, 228.) Jean-Paul Richter panteisztikus világképében a kisgyermek már szinte szakrális alakot ölt: „csodálatos, ismeretlen angyal” ő, aki elhozza a civilizáció elgépiesedett világában szenvedő ember számára a megváltást.

A gyermeki lélek tehát maga a megtestesült romlatlanság. A nevelésnek nincs fontosabb feladata, mint hogy ezt az eredendő ártatlanságot fenntartva segítse a zavartalan önkibontakozást. Követni kell a gyermek természetes ösztöneit, egyéniségének megnyilvánulásait. Minden ember énjében hordozza saját művelődésének, nevelődésének céljait, mindenki ott rejtőzik egy tökéletes emberideál, amelynek megvalósítására törekszik. Ennek az emberideálnak a csírái individuális lehetőségként élnek az emberben úgy, mint a márványtömbben a kész szobor: „Az ideális ember egy »antropolit« formájában születik e világra, akinek testrészeiről le kell törni az őket fogva tartó kögyűrűket, azért, hogy azok maradékától magától is meg tudjon szabadulni”. A nevelés tehát egyfelől az ideális ember megszabadítása az őt „antropolit” formájában fogva tartó gátjaitól; másfelől pedig azoknak a gyermekben szunnyadó erőknél a kibontakoztatása, amelyeknek maguk is kifejlődésre törnek (idézi: Ullrich, 1999, 228).

A romantika gyermekideológiáját továbbfejlesztő szerzők közül kiemelkedik *Friedrich Fröbel* (1782–1852), akinek gondolatvilágában Rousseau és Pestalozzi hatása tükröződik. A gyermek ártatlannak születik, és romlottá áltál válik, hogy megbomlik az ember és természet közötti eredendő fennálló harmónia. A pedagógia ne legyen direkt, normatív módon előíró, hanem köves-

se a gyermek önkibontakozását, és óvja meg a gyermeket a káros hatásoktól. A fejlődést támogató, „követő nevelés” így segíti a visszatérést az ősi egészséges-séghez, az ember-természet-istenség harmóniájához.

Fröbel gyermekértelmező pedagógiai ideológiája szerint a gyermekkor értékekben jóval gazdagabb periódusa az ember fejlődésének, mint a felnőttkor. A felnőtt lelke kiüresedik, karaktere elszürkül: „Halottak vagyunk, minden halott, ami körülvesz bennünket, üresen kong minden tudásunk, üresek vagyunk gyermekeink számára, majdnem minden, amit kimondunk, kong az ürességtől, tartalmatlan, élettelen...” Lelki megújulást, életet és energiát a felnőtt a gyermekekkel való foglalkozásból nyerhet: „Siessünk! Engedjük magunkat eljutni gyermekeinkhez! Engedjük, hogy megtöltsenek bennünket élettel! Élünk velük, és engedjük, hogy velünk éljenek. ... Tanuljunk gyermekeinktől... Élünk a gyermekeinknek: így hoznak ők számunkra békét és boldogságot.” (Idézi: Ullrich, 1999, 251–252.)

A gyermeki lélek alkotóereje három tevékenységformában nyilvánul meg a legkifejezőbben: a beszédben, a játékban és a képzeletben. A játék Fröbel rendszerében kitüntetett szerepet kap: az „isteni egésszel” való egyesülés eszköze lesz. A gyermek játék közben éli át legintenzívebben saját létezésének totalitását: érző, gondolkodó és cselekvő lény lesz egyszerre. Az eredendő ártatlanságot a megromlott társadalmi viszonyok tönkreteszhetik, a gyermekben szunnyadó isteni kihasználhatatlanul maradhat, felnőttkorra teljesen elenyészhet. Ennek elkerülésére teremti meg Fröbel a „gyermekkert”-et (Kindergarten), amelyben a kettőtől hétéves korú gyermekek egy közösségben élnek, fejlesztő eszközökkel foglalkoznak és mozgásos, illetve szerepjátékokat játszanak. A német pedagógus fejlesztő eszközei (gömb, henger, kocka stb.), amelyeket „adományoknak” nevez, voltaképpen egy sajátos metafizikai rendszer szimbólumai, amelyek az ember, a természet és az istenség harmóniáját fejezik ki. Miközben a gyermek ezekkel önfeledten játszik, nemcsak belső spontán erői bontakoznak ki, hanem gondolkodása, felfogóképessége is fejlődik.

Fröbel társadalomreformeri elképzeléseket is dédelgetett a gyermekkertmozgalom terjesztésével. Szándéka szerint az gyermekkertóvoda lesz az újra megtalált „földi paradicsom” a gyermekek és szüleik számára egyaránt. A felnőttek lelki vezetőivé pedig saját gyermekei lesznek úgy, hogy a velük való együttes játék során hozzásegítik őket eltompult érzékeik, elfásult lelkük élettel való megtöltéséhez. A gyermekkert ezért nemcsak a nevelés eszköze lesz, hanem a családi élet megújítója, és – ezen keresztül – a társadalmi bajok orvossága is. (Pukánszky, 2005b)

A német romantikus pedagógia képviselőjének társadalomreformer elképzelései ugyan nem váltak valóra, de hatása az óvodapedagógiára, illetve az azt megalapozó gyermekképre elementáris erejű volt, és ma is az.

4. Romantikus gyermekkép a romantika után

A 19–20. század fordulójának évtizedeiben a társadalmi közgondolkodásban is újjáéledt a rousseau-i értelemben vett „jónak születő gyermek” mítosza, amelyet a romantika gyermekképe tovább színezett. Ennek hatására túlvédő, „széltől is oltalmazó” szülői nevelési praktikák honosodtak meg, amelyeknek köszönhetően az így nevelt gyerekek könnyen önállótlanokká váltak. A szülőkhöz kapaszkodó, a kortársak között nehezen boldoguló gyermekek jelenléte azután ismét táplálta a „gyermeki tisztaság” romantikus mítoszáét. Mi lehetett ennek a változásnak az oka?

Egyes történészek a 19–20. század fordulóját megelőző évtizedekben megfigyelhető születésszám-csökkenés hatásaként értelmezik azt a jelenséget, amely szerint a felső- és középosztálybeli családok a korábbból nagyobb mérvű érzelmi és pénzügyi „tőkét” fektetnek gyermekeikbe, akik így egyre fontosabb szerepet töltenek be a kis közösségek életében (Muller, 1973, Ariès, 1980). A fertilitás csökkenése minden bizonnyal hozzájárult a gyerekkor bizonyos körökben való felértékelődéséhez, ez azonban csak az érem egyik oldala. Valójában sokkal összetettebb folyamatról lehetett szó, amelyben a mentalitásbeli változások is fontos szerepet játszhattak.

A korszellem radikális változását tükrözte ugyanis többek között az is, hogy a 19. század második felének új jelszavai a „haladás”, a „fejlődés”, a „küzdelem” lettek. A hetvenes-nyolcvanas években ezzel párhuzamosan új életérzés, életstílus, új embertípus született. A „felhalmozó” ember mellett megjelent a fogyasztó, a „konzumáló” embertípus. E változás hátterében az ipari produktivitás növekedése állt, amely robbanásszerűen zajlott le az ipari fejlődés alacsonyabb fokán álló országokban éppúgy, mint az élen haladó országokban, mint például Németország.

Egyre inkább pusztán retorikai fogássá vált a „fáradhatatlan hivatásvégzés” korábban még megrendíthetetlennek vélt etikai tartalma. Új értékek keletkeztek, új nevelési eszmények fogalmazódtak meg.

A Rousseau által képviselt, s az ő korában még talajtalannak bizonyuló romantikus „boldogságetika” és az arra épülő embereszmény ismét felbukkant, most már kézzelfogható közelségbe hozva az evilági boldogulás ígértét, lehetőségét. Az ember rátalált saját belső világára, igényeire, szükségleteire, amelyeket most már bizvást kielégíthetett. Felfedezte a külső természetet is, amely

már nem leigázandó, veszélyes ellenfélként, jelent meg előtte, hanem a világi örömök kiapadhatatlan forrásaként.

A csálhatatlannak hitt lelki „iránytűk” már nem működnek megbízhatóan, a korábbi értékekbe vetett hit megrendült, bizonytalanság lett úrrá az embereken. A szülők már nem voltak képesek gyerekeiknek olyan életvitelre vonatkozó tanácsokat adni, amelyek cselekedeteiket minden körülmények között megbízhatóan irányíthatták volna. Egyre nagyobb szerepet kapott a gyerekek életében az iskola, egyre fontosabbá vált számukra a kortárscsoporthoz. A gyerekek társadalmi szerepe látványosan megnövekedett, a szülők egyre fontosabbnak tartották gyermekeik színvonalas nevelését-iskoláztatását.

Az emberek gondolkodásának, mentalitásának szerves részévé vált a világ iránti érzékenység, a szépség, az esztétikum iránti nyitottság. Az új ember egyre jobban érdeklődött a művészetek, ezen belül is a zene, az érzelmet kifejező irodalmi alkotások, valamint a sport iránt. A századfordulón fogalmazódott meg a „gyermekben szunnyadó tehetség” mítosza is.

Könyvek egész sora jelenik meg, amelyek a gyermek művészi hajlamaira hívják fel a figyelmet. (Például: *Hartlaub*: *Das Kind als Künstler*, 1898 és *Carl Götze*: *Genius im Kinde*, 1922.) *Alfred Lichtwark*, a hamburgi képcsarnok igazgatója a századfordulón új módszert honosít meg a művészeti nevelésben: sétákat szervez a kiállítótermekben és múzeumokban, amelyek során az esztétikai élmény jelenti a legfontosabb nevelő erőt. Célja, hogy a „fejletlen szépérzéssel rendelkező német ember” érzékenységét felébressze a színek, a festészet világa iránt.

A századforduló utáni évtizedekben születik a kifejező mozdulatművészetre épülő táncpedagógia (*Isadora Duncan*), az elvont, sokszor filozófiai szintű tartalmakat mozdulat-geisztusokkal kifejező euritmia (*Rudolf Steiner*) és orkesztika (*Dienes Valéria*). De ekkor indul hódító útjára a népzene, a népdalkincs léleknevelő erején nyugvó zenepedagógia (*Bartók Béla*, *Kodály Zoltán*).

A mélyre nyúló történeti gyökerekkel rendelkező romantikus gyermekkép jellemző vonásai a 19. században megszülető és századfordulón elterjedő reformpedagógiai irányzatokban is jól tetten érhetők. Közös jellemzőjük, hogy a gyermeki lélekben romlatlan őserőt, cselekvésre törekvő spontaneitást és teremtő fantáziát fedeznek fel.

A világszerte legelterjedtebb huszadik századi új nevelési reformirányzat a Montessori-pedagógia. *Maria Montessori* (1870–1952) igen összetett pedagógiai rendszerének alapozásában helyet kapnak a kifejezetten romantikus gyermekképmotívumok is. A „dottorosa” a gyermeki lélektől vár segítséget a romlott társadalom teljes megújuláshoz, amelynek szerves része az ősi természet kiapadhatatlan teremőerejének újrafelfedezése. Gyermek nélkül az ember

kiüresedetté, elfajzottá, degenerálttá válna, az ő segítségükkel viszont képessé válik a jövő gyökeresen új kultúrájának megteremtésére is. A felnőtt számára a gyermek az élő példa, aki születésekor még lelkében hordozza az isteni eredetű naturális teremtőerőt és alkotóképességet. A romlás felé sodródó emberiség számára gyógyírt jelenthet, ha saját lelkületének „normalizálásával” minden egyes ember újra felfedezi és kifejleszti a gyermekként egykor már birtokolt, majd elveszített őseredeti, természetes képességeit. A gyermek így egyenesen a misztikus megváltó szerepében tűnik fel Montessori világképében és pedagógiájában.

Az olasz doktornő pedagógiájának központi eleme a fejlesztő eszköztár, a gyerekek veleszületett kíváncsiságára és aktivitására éppannyira épít, mint kooperációra és a jól felfogott, mások érdekeit nem sértő gyermeki szabadságra. De ugyanígy romantikus gyermekképelemeket hordoz a *Rudolf Steiner* (1861–1925) antropozófiájára épülő, a gyereket szellemi lényként tételező *Waldorf*-pedagógia, amely egyebek közt a művészetek nevelő hatását használja fel. *Celestin Freinet* (1896–1966) pedagógiája is ide sorolható, amely a 20. század húszas éveiben születik, és a cselekvés, az aktivitás köré szervezi az iskola falai közül is kilépő új pedagógia gyakorlatát. A romantikus gyermekkép hatása érződik az öntevékenységre épülő amerikai reformirányzatokban is, amelyek a gyereket önálló, problémamegoldó lényként kezelik. Ide sorolható egyebek között *John Dewey*, *Helen Parkhurst*, *Carleton Washburne*, *William Heard Kilpatrick* pedagógiája. Megszületik a projektmódszer, amely a reformiskolák mellett nagy ívű karriert fut be a hagyományos iskolákban is azzal, hogy a tantárgyak szétaprózottságával szemben egészlegességre, átfogó ismeretszerzésre törekszik.

A 20. század első évtizedeitől kezdve egyre inkább láthatóvá vált az is, hogy a gyereket „piedesztálra emelő” romantikus mítoszok gyakran szöges ellentétben álltak a hétköznapi élet valós történéseivel. Az idealizált romantikus gyermekkép világa egy képzeletbeli „hiperreális világ”, amely a felnőttek számára is az elvagyódás, a kimenekülés lehetőségét kínálta a reális világ materiális kötelékei közül.

Sajátos kettősség figyelhető meg a századfordulón: szorosan egymás mellett, mintegy szimbiózisban él egyrészt a romantikából eredő és a századvég művészeti és életreform-mozgalmaiban felerősödő „elvagyódás”, a mítoszok világába menekülés; másrészt a racionalizmus, a pozitívizmus, a dolgok és jelenségek mérhető mivoltába vetett hit.

A huszadik század első évtizedeiben, a gyermekmítoszok megszületésével párhuzamosan azonban elkezdődött e folyamat ellentettje is: a demitologizálás. E jelenség hátterében éppen a reformpedagógiai mozgalmak kibontakozásához

is háttérrel adó gyermektanulmányozó törekvések álltak. A gyermek pszichikuma az empirikus és kísérleti lélektani kutatások tárgyává lett, s ezzel a mítoszok egy része is köddé vált. A természettudományos alapokon álló egzakt vizsgálódások rideg fényében ugyanis hamar szertefoszlottak a gyermeknek tulajdonított romantikusan „isteni” sajátosságok. Nem maradt más, mint a vizsgálatok kijózanító eredménye: a gyermek sajátosságai biológiai, fiziológiai és pszichológiai szempontok szerint kutathatók, osztályozhatók, mérhetők...

Ma már éppen ezeknek az empirikus méréseknek az érvényességi körét lenne érdemes újragondolni. Mit és mennyit árulnak el a gyermek lényének igazán meghatározó és fontos tulajdonságairól? Vajon a személyiség egyes összetevőinek a vizsgálata révén az egészről is hiteles képet alkothatunk? A pedagógia eszmetörténetéből rekonstruálható és értelmezhető gyermekképek – így romantikus gyermek mítosza is – talán segíthetnének valamelyest a lényeg megragadásában, a gyermek lelkének egészlegességre törekvő értelmezésében.

Irodalomjegyzék:

- Alefeld, Yvonne-Patricia (1996): *Göttliche Kinder. Die Kindheitsideologie in der Romantik*. Ferdinand Schöningh, Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Ariès, Philippe (1980): Two Successive Motivations for the Declining Birth Rate in the West. *Population and Development Review*. **6**. 645–650.
- Arndt, Ernst Moritz [1805], (1904) *Fragmente über Menschenbildung*. Nach der Originalausgabe neu herausgegeben von Wilhelm Münch und Heinrich Miesner. Langensalza.
- Baader, Sophia Meike (1996): *Die romantische Idee des Kindes. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*. Luchterhand, Neuwied.
- Fröbel Frigyes (1928): *Műveiből*. Fordította: Peterich Béla. Dunántúl Egyetemi Nyomdája Pécsset.
- Fröbel, Friedrich (1914): *Kleinere Schriften zur Pädagogik*. Koehler Verlag, Leipzig.
- Fröbel, Friedrich (1973): *Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst*. Hrsg. von Hermann Holstein, Bochum.
- Herder, Johann Gottfried [1877–1913], (1967): *Sämtliche Werke*. Hrsg. von Bernhard Suphan. Hildesheim. (Reprografischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1877–1913.)
- Jean Paul [Jean Paul Friedrich Richter] [1807], (1910): *Levana, nebst pädagogischen Stücken aus seiner übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auental. Mit Richters Biographie herausgegeben von Dr. Karl Lange*. Dritte Ausgabe, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.
- Kant, Immanuel [1803] (1901): *Über Pädagogik*. Mit Kant's Biographie herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Dritte Auflage, Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
- Lenzen Dieter (1985): *Mythologie der Kindheit*. Rowolts Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.

- Montessori, Maria [1950], (1987): *Kinder sind anders*. München.
- Muller, P. (1973): *Childhood's changing status over the centuries*. In: Brockman, L. M. – Whiteley, J. H. – Zubak, J. P. (Eds.): *Child development: Selected readings*. McClelland and Stewart, Toronto, 2–10.
- Pestalozzi, Johann Heinrich [1797], (1938): *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes*. In: Pestalozzi's *Sämtliche Werke*. XII. Band. Berlin.
- Pukánszky Béla (2005a): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra-könyvek, Pécs.
- Pukánszky Béla (2005b): *A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében*. *Educatio*, 14. 4. szám, tél. 703–715.
- Rousseau, Jean-Jacques [1762], (1978): *Emil vagy a nevelésről*. Ford.: Győry János. Tankönyvkiadó, Budapest, 3. kiadás.
- Ullrich, Heiner (1999): *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogischen Denken*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Az „esztétikai nevelés” jelentősége és értelme (‘Bedeutung’) Schiller művészetelméleti írásaiban¹

Loboczky János

Tanulmányomban egy készülő hosszabb munkának néhány fontos aspektusát szeretném bemutatni, amelyek elsősorban a sokszor hivatkozott, de nem mindig igazán alaposan értelmezett „esztétikai nevelés” schilleri kifejezéséhez kapcsolódnak. Milyen kérdéseket fogok körüljárni? 1. Milyen emberképet fogalmaz meg Schiller? 2. Hogyan kapcsolódik össze Schillernél a szép esztétikai és morális tartalma? 3. Mi az „esztétikai nevelés” értelme Schillernél? 4. Mit is ért Schiller az „esztétikai állam” kifejezés alatt? Előadásomban most döntően a *Levelek az ember esztétikai neveléséről* (Schiller 2005, 155–261.) c. munkájában megfogalmazódó gondolatokat vizsgálom részletesebben.

1. Schiller emberképe

Schiller emberképe kapcsán érdemes vázolni azt a filozófiai háttérrel, ami hozzájárult a költő némi megszorítással „filozófiai antropológiának” nevezhető emberképének kialakításához. Közismert, hogy Schiller nagyobb lélegzetű filozófiai tanulmányai, elsősorban esztétikai írásai (pl. a *Levelek az ember esztétikai neveléséről*, *Kallias*) főként a Kant- és a Fichte-olvasmányainak a hatását tükrözik. Schillert egyébként is általában a Kant, Fichte és Schelling nevéhez köthető transzcendentál-filozófiai vonalhoz sorolják². Így viszont többnyire árnyékban marad az a filozófiai alap, amiből kinőtt Schiller filozofálása. Ezenkívül, amennyiben Schiller gondolatainak értelmezésében egyoldalúan csak Kant vagy Fichte a mérce, akkor a drámaköltőt akár egy másodosztályú kantiánus filozófusnak is tekinthetjük. Holott valami másról van szó. Egyfelől nála filozófia és költészet szoros „együttjátszását” láthatjuk, ahogy azt pl. egyik, Körnerhez írott levelében is megfogalmazta: „A filozófiai írásokból mindig csak azt fogadtam be, ami *költőileg átérezhető és feldolgozható* (kiemelés L. J.). Ezért ez a matéria, mint az ész és a fantázia leghálásabb anyaga, csakhamar kedvenc tárgyam lett.” (Safranski 2007, 79.) Schiller, aki maga igazából nem „szakfi-

¹ A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

² Schiller filozófiai jellegű munkáiról, illetve szemléletének alakulásáról kiváló összefoglalás olvasható a Helmut Koopmann által szerkesztett *Schiller-Handbuch*-ban (Koopmann 2011).

lozófiát” művelt, szorosan kapcsolódott az ún. „populárfilozófiai” hagyományhoz, amely a wolffiánus metafizika és Kant kritikai filozófiája közötti időszak (kb. 1750–1780/90) elterjedt irányzata volt. A populárfilozófia kifejezést eredetileg nem leértékelő értelemben használták, ez a Kant utáni generáció számára jelenik meg így. Kezdetben a szigorú akadémiai kereteken kívüli filozofálást értették alatta, s alapvetően felvilágosító-nevelő attitűdje volt, tudniillik a filozófia szélesebb körű megismertetését, „népszerűsítését” szorgalmazta. Ezzel összefüggésben négy fő jellemzője volt. Az első, hogy bizonyos értelemben szembefordul a „szakfilozófiával”, a „professzorok filozófiája a professzorok számára” irányultsággal. Nem véletlen, hogy olyan előképekre hivatkoznak, mint Szókratész vagy Cicero, s az is fontos jelzés, hogy A. Ernesti, az irányzat egyik első képviselője a *‘philosophia populari’* mellett a *‘philosophia vitae’* kifejezést is használja. Egy másik vonása a populárfilozófiának az eklektikus módszer, pontosabban a szigorú módszertan alóli felszabadulás, valamint az egymásnak ellentmondó elméletek egymás mellett élése. A harmadik jellemző az empirizmus, amely a metafizikát mint filozófiai alaptudományt kezdi ki. Végül egyfajta antropológiai szemlélet hatja át a populárfilozófiát a racionális pszichológiával szemben.

Mindez a rövid bemutatás témánk szempontjából azért érdekes, mert Schiller a tanulmányai során, mindenekelőtt a Karlschulében ezzel a sajátos filozófiával találkozott. A rá legnagyobb hatást gyakorló J. F. Abel ebben a szellemenben oktatta a növendékeket, s önálló munkái is ezt tükrözték. Az orvosi tanulmányokat is folytató Schiller tehát nem véletlenül kerül közel a filozófia ilyen felfogásához, amit az is mutat, hogy a „Lebensphilosophie” kifejezés előfordul nála.

Egyébként az orvosi tanulmányait lezáró, elfogadott disszertációjában – *Versuch über den Zusammenhang der thierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen* (Vázlat az ember állati és szellemi természetének összefüggéséről) (Schiller 1962) – az orvostudomány és a filozófia köztes területét célozza meg. Sőt egyenesen arra utal, hogy az a célja, hogy az orvostudományt a szigorúan kenyérkereső foglalkozásból a filozófiai tanítás rangjára emelje. A 18. sz.-ban egyébként elfogadott volt a „filozófiai orvos” eszméje, aki az ember „szellemi természetével” foglalkozott. Hogy csak egy konkrét példát említsek: Ernst Platner szerint az antropológia az a diszciplína, amely a gyógyszerészet (Arzneikunst) és a filozófia szétválasztását meghaladja. Abel, Schiller tanára pedig, aki a filozófia és a pszichológia professzora volt, az „egész emberről” szóló tudományt (Wissenschaft vom ganzen Menschen) hirdette. Eszerint az ember ontológiailag nem lélek és test, hanem e két szubsztanciának a belső keveréke, pontosabban e kettő összhangja. Ez a fogalmi keret Schiller gondolkodását is

meghatározta, sőt még a kanti filozófiával való találkozása utáni (1789) időszakban is jól érzékelhető, pl. a jénai évek filozófiai esztétikáját alapvetően befolyásolta.

Az említett írásával kapcsolatban azt emelném ki, hogy Schiller az emberi személyiség totalitásának eszméjéből kiindulva hangsúlyozza ösztön és ész, valamint erkölcsiség és érzékiség komplex egységét. Tulajdonképpen egy olyan morálfilozófiával áll szemben, amely platonikus módon a testet, sztoikus módon pedig a fájdalmat veti meg. Ezzel szemben Schiller az eleven emberi személy testi-lelki, avagy „állati”-szellemi összhangját hangsúlyozza már fiatalkori disszertációjában is.³

Nézzük most már meg, hogy a *Levelek az ember esztétikai neveléséről* c. írásában milyen emberképet vázol fel. Először is Schiller azt hangsúlyozza, hogy a ’mi az ember?’ és a ’hogyan kellene élnünk?’, a hagyományos etika által felvetett kérdéseket egy Kantra orientálódó morálfilozófia révén nem lehet megválaszolni⁴. Schiller értelmezésében ugyanis az utóbbi szerint az ember kettős természetű – racionális és affektív – lény, ráadásul ezt a két dimenziót szétválasztja, ami az ember ön-elidegenedésének a forrása. Tehát vagy az ész törvényének engedelmeskedő, az érzéseket elnyomó rideg szubjektum, vagy az indulatainak, szenvedélyeinek mértéket állítani nem tudó ember a két lehetőség. Schiller alapvető törekvése viszont éppen az, hogy miként lehetne az ember harmonikus, egységes egész. Nem véletlen, hogy a *Die Horen* c. folyóiratban a következő, Rousseau-tól származó mottó állt az egész mű elején: „Ha az ész az, ami az embert teszi, úgy az érzés az, ami vezérli őt” (Schiller 2005, 496). A cél, amit végső soron az ember esztétikai nevelésével el kíván érni az ember „morális nemessége”. Ennek értelmét egyfelől történelmi példával, az antik görögök ún. „totális jellemével” példázza. Totális, vagyis teljes emberről van itt szó, mivel náluk a művészet minden bája és a bölcsesség minden méltósága harmonikusan kapcsolódik össze, „a fantázia ifjúságát az ész férfiaságával egyesítik nagyszerű emberségben”. (Schiller, 2005, 168.) Ennek alapja, hogy ott és akkor a természet és a kultúra még nem kerül antagonsztikus ellentétbe egymással. A modern korban (az „újabbaknál”) ezzel szemben természet és kultúra, értelem és érzés, intuitív és spekulatív értelem élesen szétválik egymástól, s az „ember maga is csak mint töredék műveli ki magát”. (Schiller 2005, 170.) Ez ugyan az ismeretek jelentős gyarapodásához, a civilizáció előrehaladásához vezetett, s ennek jelentőségét maga Schiller is hangsúlyozza, ugyanakkor a „totális jelle-

³ Erről a fiatalkori írásáról részletesebben lásd Loboczky 2014.

⁴ Lásd Anne Pollok: *Schillers sentimentalische Erziehung und die popularphilosophische Aufklärungsästhetik*. In: Stolzenberg-Ulrichs 2010, 87–103.

mek” kialakulását alapvetően gátolja. Ennek meghaladására van tehát szükség, „természetünk totalitását egy magasabb műviség által nekünk kell helyreállítani” (Schiller 2005, 174.).

A történetfilozófiai háttér mellett Schiller a 11–16. levelekben Kantra és Fichtére támaszkodva egyfajta filozófiai antropológiai leírását adja az embernek. Kiindulásként az ember személyét és állapotát különbözteti meg egymástól: a személy az állandó, megmaradó rész, az állapot jelöli a változó összetevőt. A személy önmagán alapul, a szabadság pedig „az abszolút, önmagában meghatározott lét eszméje.” (Schiller 2005, 188.) Az ember egyszerre érzéki-eszes lény, de amíg pusztán érzékel, addig csak világ (az idő formátlan tartalma), amíg pusztán absztrahál, csak elvont forma. Az egyoldalúságokat feloldó két alaptörvény: az ember tegyen világgá mindent, ami pusztán forma, s hozza megjelenésre minden diszpozícióját; a másik pedig az, hogy vigyen összhangot minden változásba. E két törvényt két ösztön, az érzéki (vagy anyagi) és a forma (vagy ész)-ösztön hajtják végre. E kettő harmonikus tevékenységének ideális eredménye lehet az, amikor az ember „eszmei egységgé emelkedett”, s így az egyén az emberi nem reprezentánsává válik. Ez azért is lehetséges, mivel a két ösztön tendenciái nem ugyanazokban az objektumokban mondanak ellent egymásnak, az érzéki ösztön tárgya az élet, a formaösztön tárgya az alak, tehát az észnek és az érzésnek is megvan a maga saját birodalma. A kultúrának éppen az lenne a feladata, hogy őrkdjön e szférák fölött, s mindkét ösztönnek biztosítsa a saját határait.

2. A szép esztétikai és morális tartalma Schillernél

A realitás és forma összetartozását és egyensúlyát a szép testesíti meg Schillernél. A következőkben a szép schilleri értelmezésének néhány aspektusát emelem ki. Először is érdemes arra utalni, hogy nála a szép nem egyértelműen esztétikai kategória, főleg, ha a két nagyszabású művészetfilozófiai írására gondolunk.

Külön is kiemelném a *Kallias, avagy a szépségről* című (Schiller 2005, 23–71.), csak Schiller halála után megjelent, levél formában megírt tanulmányát, amelyben a kanti szépfogalmat gondolja tovább, mégpedig úgy, hogy eredeti módon vezeti be fejtegetéseiben a *morális szépség* fogalmát, amelyet tapasztalatilag is lehet igazolni. A dolog világos megértetése céljából egy tanmeseszerű történetet iktat be az elméleti gondolatmenetek közé. Egy elképzelt kirabolt, megvert, meztelenre vetkőztetett emberről van szó, aki arra járó utazóktól kér segítséget. Öt különböző karakter ötféle módon próbál segíteni a szerencsétlenen. Van, aki pénzt adna, de irtózik a sebesült ember látványától, van, aki

megfizettetné a segítség miatt elveszítendő nyereségét, van, aki a tiszta morális törvény parancsának engedelmeskedve, betegsége ellenére a kabátját és a lovát is átengedné. A negyedik alkalommal két olyan férfi ajánlja fel támogatását, akik pedig a bajba jutott ember halálos ellenségei, igaz, megbocsátani nem hajlandók neki. Egyedül az ötödik vándor segít kérés és gondolkodás nélkül, saját csomagjával sem törődve. Schiller éppen ebben a tettben látja a morális szép megnyilvánulását. Itt ugyanis az erkölcsiség és a szépség önkéntelenül kapcsolódik össze: „Egy morális cselekedet tehát csak akkor lehet szép cselekedet, ha önmagától adódó természeti hatásnak néz ki. Vagyis egy szabad cselekedet akkor szép cselekedet, ha önmagától adódó természeti hatásnak néz ki. Vagyis egy szabad cselekedet akkor szép cselekedet, ha az elme autonómiája és a jelenségbeli autonómia egybeesik.” (Schiller 2005, 41.) Az igazán tökéletes jellem tehát nem csupán követi a morális törvényt, hanem ez a kötelesség belső természetévé vált. Egy másik írásában – *A kellemről és a méltóságról* című tanulmányában (Schiller 2005, 71–129.) – külön is hangsúlyozza Schiller, hogy a morális szépség fogalmával a kanti morálfilozófia bizonyos ridegségét kívánja oldani. Hiszen a morálisan egyébként jó cselekedet, illetve jellem vonzerejét nyilvánvalóan csökkenti, ha a kényszeredett merevség, a normáknak való mindenáron való megfelelés tűnik szembe.

A szép esztétikai dimenziójának a már említett jelenségbeli szabadság az alapja, de a szabadság megjelenítésének a technika a szükségszerű feltétele. A technika itt az a forma, amely valamilyen szabályra utal, de nem valami mesterként kimódolt, tehát nem külsődleges, hanem belülről kifelé ható. Végző soron a „szépség: természet a művészségben... *Természet a művészségben* az, ami önmagának adja a szabályt – ami saját szabálya által van. (Szabadság a szabályban, szabály a szabadságban.)”. (Schiller 2005, 46.) Schiller ezekkel a termékeny ellentmondásokkal fejezi ki a szépség megjelenítésének, vagyis a művészetnek a sajátosan paradox mivoltát. Schiller igen találóan még arra is utal, hogy a szerves természeti világban is érzékelhetjük a szabadság szimbólumát pl. egy repülő madár alakjában, amely a forma által uralt anyagot, illetve a legyőzött nehézkedést fejezi ki. A művészi alkotófolyamat kapcsán nem véletlenül szoktunk „szárnyaló fantáziáról” beszélni.⁵

A *Levelekben* a szépség az előbb már említett vonatkozásokon kívül a következő összefüggésben jelenik meg. Láttuk, hogy az érzéki ösztön tárgya az élet, a formaösztön tárgya pedig az alak. A kettő egyesülését a játékosztönben tapasztalhatjuk meg, amelynek tárgya az élő alak, s ennek megnyilvánulása a szépség. Az emberség, a humanitás feltétele a szépségeszmény és a játékosztön

⁵ Lásd Loboczky 2012.

összefüggése. A játék Schillernél tudvalevően nem kellemes időtöltés, hanem az emberi élet kibővítése: „A kellemest, a jót, a tökéletest az ember csak komolyan veszi, a szépséggel azonban játszik.” (Schiller 2005, 201.) Ezt a gondolatmenetet zárja le a sokat idézett, dialektikus megfogalmazás: „Az ember csak akkor játszik, amikor a szó teljes jelentésében ember, és csak akkor egészen ember, amikor játszik.” (Schiller 2005, 206.)

A szépségnek ugyanakkor két fajtáját különbözteti meg a *Levelekben* Schiller, az ún. energikus és az ellágyító szépséget. Az egyoldalúan csak reflektáló ember nem ritkán „leeresztetté” válik, ezért van szüksége az energikus szépségre, a lázasan cselekvő, gyakran feszülten aktív embernek pedig az ellágyító szépségre. A szépség tehát a megfeszült emberben helyreállítja a harmóniát, a leeresztettben pedig az energiát. A szépség két állapotot köt össze, s ezáltal „a gondolkodóerőket hozzájuttatja ahhoz a szabadsághoz, hogy saját törvényeik szerint nyilvánuljanak meg” (Schiller 2005, 217.), tehát valamiféle belső szükségyszerűséghez.

Egyébként természetesen műalkotásaiban is megszólaltatta erkölcsiség, művészet és tudomány költői szintézisének vízióját. A *művészek* (*Die Künstler*) című versében például ilyen festői képekkel érzékelteti ezt a gondolatot: „Csak a szépség lángkapuján át/ Tárult eléd az ismeret”; „A jók jóságát, bölcsenek bölcsességét,/ A hős erőt, s mi legszebb, legnagyobb,/ Egy képbe fogtatók, s köré szép/ Keretnek méltó dícsfényt fontatok.”; „Kincsének a tudós, bár hordja hegygyé,/ Csak karotokban örül igazán, Ha művészetté érve, műremekké/ Nemesedik a tudomány.” (Schiller 1960 135–161., Rónay György ford.) De idézhetnénk Posa márki szavait is a *Don Carlos*ból: „Igazság csak a bölcsnek van jelen,/ Szépség az érző szívnek. Ez a kettő/ Egymáshoz tartozik. E hitemet/ Nem rontja el félénk előítélet.” (Schiller 1970, I. k. 482.)

3. Az esztétikai nevelés értelme Schillernél

A szépségnek az előbb felelevenített schilleri értelmezése már átvezet az „esztétikai nevelés” kérdésköréhez. Az „esztétikai nevelés” Schillernél nem csupán az esztétikum, illetve a művészi szépség befogadását célozza meg, hanem az egész embert ragadja meg, lehetővé teszi a morálisan is értékes életet, s egyúttal az ember önmegértésének is legfőbb kulcsa. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy filozófia, művészet és pedagógia metszéspontján helyezkedik el. Az ízlésre és a szépségre nevelés univerzális jelentőségre tesz szert Schillernél, mivel az érzelmi és szellemi erőink egészét műveli ki a lehető legnagyobb harmóniában. Maga az esztétikai állapot egy olyan „köztes hangoltság”, amelyben sem fizikailag, sem morálisan nincs kényszerítve, mégis mindkét módon aktív, te-

vékeny. Ugyan az érzékelés passzív állapota és a gondolkodás és akarás aktív állapota közötti közbülső állapot, de egyúttal benne nyilvánul meg legtisztább formájában a szabadság. Ezért is nevezi „második teremtknek” Schiller a szépséget, amely az esztétikai nevelés kulcsa. Végző soron az esztétikai kultúra teszi lehetővé az ember szabad önteremtését és morális állapotának létrejöttét: „Az ember a maga fizikai állapotában pusztán elszenvedi a természet hatalmát, az esztétikai állapotban megszabadul e hatalomtól, a morális állapotban pedig uralkodik rajta.” (Schiller 2005, 235.) A szépség maga is eleve kettős természetű: „tárgy számunkra, de egyben szubjektumunk állapota is... forma, mert szemléljük, de egyben élet is, mert érezzük.” (Schiller 2005, 243.) Az esztétikai nevelés célja tehát végző soron nem esztétikai tárgyak pusztá élvezése, hanem felemelkedés az esztétikai létmódhoz, ami a morális értelemben vett teljes emberség, a szabadság törvényének nem kényszerítő erejű érvényesülésének a legfőbb feltétele.

4. Schiller és az esztétikai állam

Befejezésül azzal a kérdéssel foglalkozom röviden, hogy mit is ért Schiller „esztétikai állam” alatt. Egyfelől a szép művészetek világa, ahol az esztétikai látszat birodalmában mozgunk, s ahol a képzelőerő abszolút törvényadása, tehát a szabadság működik. Ez az érzékelésmód totális forradalmát előfeltételezi, bizonyos értelemben az élvezetek megnevesítését.

A már említett tanulmányában (*A kellemről és a méltóságról*) éppen ebben az értelemben foglalkozik a gráciával. Ez bizonyos értelemben az érzéki és az intelligibilis világot kapcsolja össze, ezért fogalmaz úgy Schiller, hogy „a grácia *kegy*, amelyet az erkölcsi tanúsít az érzéki irányában”. (Schiller 2005, 97.) E meghatározás szemléltetésére jellemző módon az állam kormányzásával kapcsolatos példát hoz, ezzel is utalva arra, hogy nála kellem és a grácia az ember társias létének is fontos mozzanata, nem pusztán esztétikai értelemben fogja fel. Egy monarchikus állam kormányzása akkor liberális, vagyis kényszermentes, ha alapvetően az uralkodó akarata érvényesül, de minden egyes polgár úgy érzi, hogy saját hajlandóságának engedelmesskedik. A grácia és a szépség esetében hasonló paradox helyzetről van szó: „Ugyanúgy nem mondhatjuk, hogy a szellem *alkotja meg* a szépséget, mint ahogy az iménti esetben sem mondhatjuk az uralkodóról, hogy ő *hozza létre* a szabadságot; mert a szabadságot lehet ugyan *engedni* valakinek, de *adni* azonban nem.” (Schiller 2005, 98.) Végző soron tehát a grácia alapvető vonása egyfajta látszólagos spontaneitásból fakadó *könnyedség*, amelynek alapja, forrása az, hogy az ember „egységben van önmagával”, érzéki ösztönei harmóniában vannak intelligibilis szférájának tör-

vényeivel. A „szép lélek” kifejezés, amelyet néhány évvel Schiller tanulmánya után egyébként Goethe *Wilhelm Meister*-ében (az „Egy szép lélek vallomása” című fejezetben) oly csodálatos költőiséggel ábrázolt, szintén a két elv, erkölcsi érzület és érzékiség összhangját tételezi fel. Az antik görög *kalokagathia* – Schiller értelmezésében a testileg szép és egyúttal erkölcsileg tökéletes – fogalmára visszautalva jut el arra a következtetésre, hogy a grácia a szép lélek „jelenségbeli kifejeződése”. A grácia azért is játszik fontos szerepet Schiller „esztétikai államában”, mert oldja a kötelesség-eszme kanti rigorózusságát: „A kanti morálfilozófiában a *kötelesség* eszméje olyan keménységgel van előadva, hogy a gráciák mind visszariadnak tőle, egy gyöngye értelem pedig könnyen kísértésbe eshet, hogy sötét és szerzetesi aszkézis útján keresse a morális tökéletességet.” (Schiller 2005, 103.) Schiller lényegében azért bírálja a kanti morális törvényt – tegyük hozzá, elméletileg nem teljesen megalapozottan –, mivel az szerinte az embert inkább a félelem, és nem a bizalom által irányítja, az ember érzéki természetét pedig túlságosan elnyomott, nem pedig együttműködő félnek tekinti. Kant egyébként olvasta és nagyra értékelte Schiller tanulmányát, sőt reagál is Schiller megjegyzésére, *A vallás a pusztaság határain belül* című művének második kiadásának egy lábjegyzetében reflektál Schiller kritikájára: „– Szívesen megvallom, hogy a kötelességfogalomnak – éppen méltóságára való tekintettel – nem tudom társul adni a kellemet. E fogalom ugyanis feltétlen kényszerítést tartalmaz, amellyel a kellem egyenes ellentmondásban van. A törvény fensége (akár a Sínai-hegyen) hódolatot parancsol (nem pedig félelmet, amely visszariaszt, és nem gyönyörűséget, amely bizalmaskodásra invitál), amely hasonlatos az alattvalónak parancsolója iránti tiszteletéhez. Ebben az esetben azonban a parancsoló – mivel bennünk vagyunk – saját rendeltetésünk magasztosságának érzetét kelti bennünk, amely minden szépségnél jobban elragad. – Ezzel szemben az erény, azaz a kötelesség pontos teljesítésének szilárdan megalapozott szándéka következményeiben *jóleső* is, inkább, mint bármi, amit a természet és művészet e világon nyújtani tud, s az emberiség e nagyszerű képe már megengedi a *gráciák* kísértetét is, akik, amíg pusztán kötelességről van szó, tisztas távolban maradnak.”⁶ (Kant 1980, 144.)

Az esztétikai állam másfelől túl is van a művészetek világán, hiszen ahogyan a szépség megszünteti a természetek viszályát, úgy a társadalomban is megszünteti az erőszakot. Az erők félelmetes birodalma és a törvények szent birodalma között van a „játék és a látszat vidám birodalma”. Egy olyan köztes hely, ahol teljesül az egyenlőség eszméje, mindenki szabad polgár: „Ha

⁶ Az idézett helyre a Schiller-kötet fordítója, Papp Zoltán hívja fel a figyelmet. Lásd Papp 2005, 489., 23. jegyzet.

a jogok dinamikai államában az ember mint erő kerül szembe az emberrel, s ekként korlátozza cselekvését – ha a kötelességek etikai államában a törvény fenségével helyezkedik szembe vele, s megköti akarását: úgy a szép érintkezés körében, az esztétikai államban, csak alakként jelenhet meg neki, csak a szabad játék objektumaként állhat szemben vele. Szabadságot adni szabadság által: ez ennek a birodalomnak az alaptörvénye.” (Schiller 2005, 257.) Arra a kérdésre, hogy hol is található ez az állam, Schiller röviden csak azt mondja, hogy „minden finoman hangolt lélekben”. Nyilván ezek körét kellene szélesíteni, no meg alkotmányra is szükség lenne, de ezt még maga sem ismeri – teszi hozzá lakonikusan.

Irodalomjegyzék:

- Kant, Immanuel (1980): A vallás a pusztaság ész határain belül. Ford. Vidrányi Katalin. In: Kant, Immanuel: *A vallás a pusztaság ész határain belül és más írások*. Gondolat, Bp. 129–350.
- Koopmann, Helmut (2011): *Schiller-Handbuch*. Alfred Körner Verlag, Stuttgart.
- Loboczky János (2012): A szép mint esztétikai és morális kategória. In: Farkas Attila–Kollár Csaba–Laurinyecz Ágnes (szerk.): *A filozófia párbeszéde a tudományokkal – a 70 éves Tóth Tamás professzor köszöntése*. Protokollár K., Bp. 227–235.
- Loboczky János (2014): Schiller fiziológiai-filozófiai antropológiája. In: Gurka Dezső (szerk.): *Egymásba tükröződő emberképek – Az emberi test a 18–19. századi filozófiában, medicinában és antropológiában*. Gondolat, Bp. 76–87.
- Papp Zoltán (2005): Jegyzetek és utószó Schiller művészetelméleti írásaihoz. In: Schiller, Friedrich: *Művészet- és történelemfilozófiai írások*. Ford. Papp Zoltán és Mesterházi Miklós. Szerk. Miklós Tamás. Atlantisz, Bp. 479–527.
- Pollok, Anne (2010): Schillers sentimentalische Erziehung und die popularphilosophische Aufklärungsästhetik. In: Stolzenberg, Jürgen – Ulrichs, Lars-Thade (Hrsg.): *Bildung als Kunst – Fichte, Schiller, Humboldt, Nietzsche*. De Gruyter, Berlin/New York. 87–103.
- Safranski, Rüdiger (2007): *Friedrich Schiller avagy a német idealizmus felfedezése*. Ford. Györffy Miklós. Európa, Bp.
- Schiller, Friedrich (1960): *Az örömhöz – válogatott versek*. Vál. Gergely Erzsébet. Európa, Bp.
- Schiller, Friedrich (1962): Versuch über den Zusammenhang der thierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen. In: Koopmann, Helmut – Wiese Benno: *Schillers Werke. Nationalausgabe*, 20. k. Hermann Böhlhaus Nachfolger, Weimar. 37–75.
- Schiller, Friedrich (1970): Don Carlos. Ford. Vas István. In: *Friedrich Schiller összes drámái*. I. k. Magyar Helikon, Bp. 301–527.

Schiller, Friedrich (2005): *Művészet- és történelemfilozófiai írások*. Ford. Papp Zoltán és Mesterházi Miklós. Szerk. Miklós Tamás. Atlantisz, Bp.

Humboldt közoktatási reformjai emberképének fényében*

Schwendtner Tibor

Bevezetés

Jól ismert, hogy a 19. század elejétől a humanisztikus gimnázium kiemelkedő szerepet játszott Németország képzési rendszerében. Persze a népességnek csak egy kis szegmense jutott el a gimnáziumba,¹ s azoknak is csak kis része tett le sikeres érettségit,² mégis óriási társadalmi jelentősége volt e képzési formának, elsősorban az úgynevezett „Bildungsbürgertum”³ kialakításában játszott kulcsszerepe következtében.

Azzal, hogy a humanisztikus gimnázium a matematika mellett a görög és a latin nyelvek tanulását és az ókori szerzők olvasását, értelmezését tette a tanítás középpontjába, valójában rendkívül különös, s nem könnyen érthető küldetést hajtott végre: abban az évszázadban, amikor a modern tudomány és technika átformálta a világot, a kapitalista szemléletmód vált meghatározóvá a nyugati világban, a diákok fejét Homérosz és Cicero szövegeivel tömték. Friedrich Paulsen, kiváló oktatástörténész a következőket írja erről: „A jövőben az emberek alig fogják érteni, hogy ugyanabban az évszázadban, amikor a modern tudomány és filozófia emancipációja az arisztotelészi-skolasztikus gondolkodásmódtól teljessé vált és a latin iskolanyelvet mint a tudomány nyelvét definitív módon megszüntették, [...] makacsul ragaszkodtak egy olyan képzési rendszerhez, amely az egyetemről és a tudományos tanulmányokból kizárta mindazokat, akik korábban nem bizonyították be, hogy képesek latin nyelven érettségi dolgozatot írni, s görög szövegeket ha nem is olvasni, de segítséggel lefordítani” (idézi Lohbeck 2005: 117).

A humanisztikus gimnázium a maga tantárgyi struktúrájával, azon belül elsősorban a görög és latin középponti szerepével valóban öntudatosan helyezkedett szembe bizonyos, a 19. századi nyugati fejlődést meghatározó tenden-

* A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

¹ 1897-ben például az egész Német Birodalomban 438 humanisztikus gimnázium működött 116 588 beiratkozott diákkal, miközben összesen 800 gimnázium, beleértve a reálgimnáziumokat és magasabb polgári iskolákat, melyek még kb. 50 000 diákot tanítottak. Összességében a különböző gimnáziumtípusok az akkori gyerekek kevesebb mint 3%-át tanították (vö. Oelkers 2012: 14).

² 1885-ben a gimnáziumi tanulók 14,4 %-a tett le sikeresen érettségi vizsgát (Oelkers 2012: 14).

³ Vö. Conze, Koczka 1998, Koselleck 2002.

ciákkal, azonban nem a tudományossággal és racionalizmussal, hanem sokkal inkább az utilitarizmussal. Jól jellemzi a humanisztikus gimnázium tanári karának öntudatát és célképzeteit Johann Theodor Vömel, a Frankfurteri Gimnázium rektorának érettségizőket búcsúztató, 1840-ben tartott beszéde, melynek már a címe is beszédes: „A gimnázium, különösen a frankfurti, a korszellemmel vívott harcban”. E korszellem pedig nem más, mint az utilitarizmus. Vömel szerint a gimnáziumok „természetüknél fogva ellenállnak a hasznosságelvnek”. A képzés (Bildung) szerinte mindig a szellem képzése; a gimnáziumok „nem oktatnak sem ipari tevékenységeket, de nem is a diákok szórakoztatását szolgálják, hanem csakis a szigorú tudományra készítének föl, egyre inkább megfeszítve a szellemi erőket” (idézi Oelkers 2012: 10).⁴

Az egyetemre való felkészítés mellett megjelent egy másik nagyon lényegi szempont is. Johann Gustav Droysen, a német historizmus nagy alakja,⁵ egy időben gimnáziumi tanár, azt hangsúlyozza, hogy a gimnáziumok legfontosabb célja nem az egyetemre való felkészítés, hanem „az a feladatuk, hogy az oktatás és nevelés (Zucht) révén meghatározott intellektuális és morális képzettséget érjenek el, éppen olyant, mely mint magasabb élethivatások számára szolgáló általános alap közös előfeltevésként szolgál mindenki számára, aki a képzettek rendjébe szeretne tartozni” (Droysen 1846: 4). Droysen szociológiailag közelíti meg a kérdést, szerinte a humanisztikus gimnázium elsődleges szerepe abban áll, hogy a rendi társadalom zártsága helyett „a képzettek rendjét” (die Stand der Gebildeten) hozza létre,⁶ melynek számára a műveltség (Bildung) jelenti a közös előfeltevést a társadalmi együttélés és munkálkodás számára.

⁴ A „Bildung” fogalmát többféleképpen lehet magyarra fordítani, a filozófusok inkább a képzés kifejezést használják, a neveléstudomány képviselői a művelődés fogalmát preferálják. Mindkét fordításnak vannak előnyei és hátrányai; a következőkben a képzés fogalmát használjuk, egyfelől azért, mert Humboldt filozófiai gondolatait a magyar filozófiai nyelvben már megszokottá vált képzés fogalommal jobban vissza tudjuk adni, másfelől azért, mert Humboldt reformtevékenysége a német oktatási rendszer átalakítására irányult, s ebben az összefüggésben a művelődés kifejezés félreérthető lenne.

⁵ Vö. pl. Hackel 2008.

⁶ E program, hogy a képzettek rendje váltja a rendi társadalmat, paradox feszültséget hord magában, mely meg is nyilvánult abban, hogy míg a 19. század elején a Bildungsbürgertum és az állam szövetsége egyértelműen a társadalmi mobilitás jelentős növelését, a feudális, rendi világ lebontását jelentette, a század második felére viszont a gimnáziumok által történő kiválasztódás – Paulsen kifejezésével élve – egyfajta „szociálarisztokratizmus”-hoz vezetett (Paulsen 1921: 686). A folyamatot szépen ábrázolja és a problémákat is jelzi Jeismann 1996: 25. skk.

A humanisztikus gimnázium tehát ezt a kettős célt (egyetemre felkészítés és a közös morális, intellektuális előfeltevések) elsősorban a matematika, továbbá a görög és latin nyelv és kultúra igen magas szintű tanításával próbálta elérni.

A már régen fennálló latin iskolákból sok lépésben fejlődött ki a humanisztikus gimnázium.⁷ E sokrétű történet egyik nagyon fontos lépése volt, amikor Wilhelm von Humboldt igen rövid időre (összesen 16 hónapra) államtitkár lett, s e rövid idő alatt nem csupán a berlini egyetem alapítását vitte keresztül, hanem az egységes közoktatási rendszer alapjait is ő fektette le. A következőkben azt vizsgáljuk, hogy 1. milyen konkrét bürokratikus lépéseket valósított meg Humboldt a humanisztikus gimnázium kialakításának érdekében; 2. milyen filozófiai-antropológiai előfeltevések húzódtak hivatali tevékenységének hátterében.

Humboldt hivatali erőfeszítései az egységes porosz iskolarendszer kialakításának érdekében

Humboldt 1809-ben Poroszország vatikáni nagykövete volt, amikor számára is váratlanul a király felkérte, hogy vállalja el az éppen akkor alapított „Sektion für Unterricht und Kultus” vezetését, vagyis az oktatás- és vallásügyi államtitkárságot. Humboldt erősen húzódozott, nagyon jól érezte magát Rómában, és nem is érezte magát felkészültnek a feladatra,⁸ mégis – a király erőteljes ösztönzésére elvállalta a feladatot, és 1809 februárjában hivatalba lépett. Összesen csupán 16 hónapig volt hivatalban, ám ezalatt rendkívüli változtatásokat sikerült keresztülvinnie: meghatározó szerepet játszott a berlini egyetem megalapításában,⁹

⁷ E folyamatot rendkívüli alaposággal dolgozta fel Karl-Ernst Jeismann a *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft* című könyvének első kötetében (*Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817*) (Jeismann 1996).

⁸ „Még nem foglalt el hivatalt senki olyan felkészületlenül, mint én” (*WHW* 5: 504.) – írta Humboldt 1809-ben Nicoloviusnak, aki az államtitkárság vallási ügyekkel foglalkozó részlegét vezette (vö. Konrad 2010: 47). Kétségtelen, hogy oktatásigazgatási feladatokat korábban nem látott el Humboldt, viszont már fiatal éveitől intenzíven foglalkoztatta a Bildung problémája, és valójában rendkívüli ügyességgel mozgott a porosz államigazgatás legmagasabb köreiben. Hermann Lübbe jellemzése szerint „a pragmatikus hatékonyság zsenije” volt (Lübbe 1980: 658).

⁹ A berlini egyetem alapításával valójában az egyetemszervezés új modellje került bevezetésre, melyet később a 20. század elejétől humboldti modellnek kezdtek el nevezni. A berlini egyetem alapításáról lásd Schelsky 1963, Weischeidel 1960, Tenorth 2012, Schwendtner 2017.

s évszázados hatást gyakorló módon vett részt a porosz közoktatási rendszer megszervezésében.

A porosz közoktatási rendszer reformja már régóta napirenden volt, több fázisban haladt az egyre nagyobb központosítás és egységesítés irányába.¹⁰ A reformfolyamat különösen felgyorsult Poroszország Napóleontól elszenvedett vereségével¹¹ és a tilsiti békével.¹² Mielőtt megvizsgáljuk Humboldt intézkedéseit, érdemes áttekintenünk, hogy pontosan milyen reformfolyamatokba kapcsolódott 1809 februárjában.

Jeismann a következő tendenciákban látja a kontinuitást az 1806-tól felgyorsított és a korábbi reformfolyamatokban: „az állami iskolai felügyelet rigorózus megerősítése, az oktatási igazgatás kiépítése, az érettségi vizsga fejlesztése, a tudós iskolák számának csökkentése és ezek világos elválasztása egyfelől a polgári iskoláktól, másfelől az egyetemektől, végül pedig a tanári kar önállósítása a teológusokkal szemben” (Jeismann 1996: 233). Az általános képzés tárgyainak előtérbe kerülése és a régi nyelvek iránti érdeklődés növekedése szintén jóval 1806 előtti fejlemény. További fontos körülmény, hogy az állam részéről továbbra is jelentős volt a kereslet képzett hivatalnokokra (uo.).

A Napóleontól elszenvedett vereség felélénkítette a reformfolyamatokat, s az oktatási rendszer addig akadozva, lassú lépésekben megvalósuló egységesítése és újragondolása felgyorsult. Humboldt belépésének elsősorban az a jelentősége a reformfolyamat számára, hogy ő már évtizedek óta a képzés (Bildung) általános elméletén és filozófiai-antropológiai háttér-előfeltevésein gondolkodott, és abban a szellemi légkörben élt és vitatkozott, melyben e gondolkör a középpontban volt; gondoljunk itt elsősorban Kant, Goethe, Schiller, Schelling, Fichte, Herder, Lessing gondolataira, s arra az eleven szellemi életre, melybe Weimarban és Jénában Humboldt személyesen is bekapcsolódott.¹³ Abban a pillanatban tehát, amikor a porosz állami vezetés elhatározta magát a radikális átalakításra, olyan személy lépett be kezdeményező és végrehajtó pozícióba, aki felkészült arra, hogy önállóan saját gondolatiságát alkalmazza a konkrét szituációban. Ez persze azt is jelentette, hogy Humboldt sokkal messzebb akart menni, mint amelyet még az ily kedvező körülmények is megengedtek.

¹⁰ Jeismann és Menze részletesen ábrázolja ezt a folyamatot (vö. Jeismann 1996, Menze 1975: 67–73).

¹¹ 1806-ban a porosz csapatok katasztrofális vereséget szenvedtek Napóleontól Jéna és Auerstedt mellett.

¹² Az 1807 júliusában megkötött tilsiti béke jelentőségéről lásd pl. Winkler 2005: 56., Wehler 1989: 398..

¹³ Vö. Konrad 2010: 28–34., Spranger 1960: 28. sk.

Humboldt akkor már azonosult azzal az alapiránnyal, hogy az oktatás és nevelés alapvetően állami ügy,¹⁴ egyfelől abban az értelemben, hogy az államnak kell megszerveznie és felügyelnie minden porosz állampolgár neveltetését, másfelől pedig abban az értelemben is, hogy magának az államnak is nevelésre van szüksége, vagyis a leendő államhivatalnokok és állampolgárok nevelése Poroszország felemelkedését kell, hogy szolgálja. Más szóval Humboldt azonosult azzal a – francia forradalom és a napóleoni háborúk által előtérbe került¹⁵ – gondolattal, hogy a képzés (Bildung) nemzeti ügy.¹⁶

Humboldt közoktatással kapcsolatos hivatali ténykedései közül talán a legfontosabb az egységes iskolarendszer kialakítására vonatkozó lépései. Az általa elgondolt *egységes állami rendszer* főbb elemei a következők voltak: 1. elemi iskolák, 2. gimnáziumok,¹⁷ 3. egyetemek. „Filozófiai tekintetben csak három stádiuma van az oktatásnak: elemi oktatás, iskolai oktatás, egyetemi oktatás.” (WHW 4: 169.) Humboldt döntő törekvése az volt, hogy a kialakítandó iskolarendszer az általános emberképzést (allgemeine Menschenbildung) szolgálja. „Az összes iskolának azonban, melyeknek nem az egyes rendek, hanem az egész nemzet, illetve a nemzet javára az állam viseli gondját, csakis az általános emberképzést kell megcélozniuk” – írja Humboldt 1810-ben a litvániai iskolaügyre vonatkozó emlékeztetőjében (WHW 4: 188).

Az általános emberképzés koncepciója opponálta a feudális-rendi társadalom oktatási gyakorlatát, mely születéshez kötötte, hogy milyen oktatásban részesüljön az illető gyermek. Humboldt távlati célja emiatt egyértelműen az volt, hogy minden gyerek ugyanabban az iskolarendszerben nevelődjön, tekintet nélkül a szülei társadalmi állására. Természetesen Humboldt tisztában volt azzal, hogy ez mennyire idealisztikus elképzelés abban a korban, de ennek ellenére erőfeszítéseket tett arra, hogy ebben az irányban változzon a porosz iskolai rendszer.

¹⁴ A fiatal Humboldt még elvi liberális álláspontot foglalt el ebben a kérdésben, s az államot távol szerette volna tudni az oktatás ügyétől. Az 1792-ben papírra vetett *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* című írásában Humboldt külön fejezetet szentelt a nyilvános nevelésnek, s arra jutott, hogy „a nyilvános nevelésnek teljesen kívül kell esnie az állam hatásgyakorlásának körén” (WHW 1: 109). Humboldt politikai filozófiájához lásd Henningsen 1968.

¹⁵ Szignifikánsak e tekintetben Fichte beszédei a német nemzethez (Reden an die deutsche Nation), melyeket 1807/1808 telén tartott Berlinben (Fichte 1978, vö. még Meinecke 1995).

¹⁶ Vö. pl. WHW 4: 30., 191. sk., 231., 255., 258.

¹⁷ A városi, illetve polgári iskolákat megpróbálta teljesen megszüntetni és a gimnáziumokat általánossá tenni, de ez a törekvése nem vezetett eredményre.

Szemben állt továbbá a modern ipari társadalom szakképzési igényeivel is. Az általa elképzelt egységes iskolarendszerben olyan általános tananyagot sajátítottak volna el a diákok, mely nem lett volna tekintettel a különböző foglalkozások speciális igényeire. A szakképzést a gimnáziumok utánra helyezte volna. „Ami az élet vagy az egyes mesterségek szükségleteit illeti, elkülönítve, a befejezett általános oktatás után kell azokat kielégíteni. Ha a kettőt összekeverik, úgy a képzés elveszti tisztaságát, és sem a teljes embert, sem pedig az egyes osztályok teljes polgárát nem fogjuk megkapni.” (*WHW* 4: 188.) Az egész embert megcélzó általános emberképzésnek Humboldt szerint az a rendkívüli előnye, hogy nemcsak egy-egy szakma megtanulását készíti elő, hanem a későbbi váltást is – ha az élet úgy kívánja. A királynak küldött 1809 decemberi beszámolójában Humboldt úgy érvel, hogy „a gondolkodásmód és a jellem olyan képzésével” kell kezdeni a tanítást, melyek „senkinél sem hiányozhatnak. Nyilvánvalóan csak akkor lehet valaki kézműves, kereskedő, katona vagy üzletember, ha ő magában – tekintet nélkül egy meghatározott foglalkozásra – jóra való, becsületes, saját rendje szerint felvilágosodott ember és polgár” (*WHW* 4: 218). E képességek alapján már „könnyedén elsajátítja egy foglalkozáshoz szükséges speciális képességeket és mindig rendelkezni fog a szabadsággal, hogy – amint az életben az sokszor megtörténik – az egyik szakmából egy másikba átmenjen” (uo.).

Az elemi iskolák esetében azt kell megtanítani, amit „mindenkinek mint embernek és polgárnak szükségképpen tudnia kell” (*WHW* 4: 219). Az elemi oktatásnak arra kell a diákokat képessé tennie, hogy „gondolatokat felfogjanak, kimondjanak és rögzítsenek, a rögzített gondolatokat elolvassák (entziffern)” – írja Humboldt a königsbergi iskolaügy számára készített feljegyzésében (*WHW* 4: 169). Humboldt Pestalozzi módszerét javasolta bevezetésre,¹⁸ emiatt igyekezett megszervezni, hogy minél több tanár ismerkedhessen meg e módszertannal (vö. Lauer 2017: 253. sk.).

A gimnáziumok célja viszont már az, hogy a diákok olyan „képességeket fejlesszenek és olyan ismereteket szerezzenek meg, melyek nélkül a tudományos belátás és ügyesség (Kunstfertigkeit) lehetetlen” (*WHW* 4: 169). A fiatal embereket abba a helyzetbe kell hozni a középiskolai tanulmányaik során, hogy a számukra szükséges tudásanyagot részben már összegyűjtésük, részben pedig

¹⁸ Vö. *WHW* 4: 65., 227., Spranger 1960: 15., Konrad 2010: 51. Fichte a már említett nagy hatású előadásaiban (Reden an die deutsche Nation) szintén Pestalozzit ajánlotta, amikor a nemzetnevelés feladatait vette számba (Fichte 1978: 159. skk.). De nemcsak Fichte, hanem von Stein, Schleiermacher és sok további porosz értelmiségi is meg volt győződve, hogy e módszer lehet alkalmas arra, hogy a népesség egésze számára az elemi oktatást támogassa (vö. *WHW* 5: 507., Menze 1975: 144–165).

képessé váljanak a további tudás megszerzésére. Eszerint a diákok intellektuális erejének képzése két módon is történik, „egyszer a tanulással magával, aztán pedig a tanulás tanulásával” (*WHW* 4: 170). Humboldt az általános emberképzés elveinek megfelelően tagolja a középiskolai tananyagot. „Az általános iskolai tanítás (*allgemeine Schulunterricht*)¹⁹ az egyáltalában vett emberre (*auf den Menschen überhaupt*) irányul, és mint gimnasztikai, esztétikai és didaktikai az ember lényegének alapfunkcióit veszi célba.” (*WHW* 4: 188. sk.)²⁰ A tananyagot, vagyis a didaktikai részt további három fő egységre osztotta: „Az iskolai tanítás nyelvi, történeti és matematikai részre tagolódik” (uo.);²¹ Humboldt hozzáteszi még, hogy a középiskolai tanításban a filozófia „tisztán csak mint nyelvtanítás, különben pedig mindig csak történeti-filozófiai” témák tanításában jelenhet meg (uo. 189).

A nyelvtanítás egyik kulcselemét abban látja, hogy „a nyelv formáját mint formát láthatóvá kell tenni” (*WHW* 4: 176). E feladatot halott, idegen nyelven könnyebb megvalósítani, sőt a két halott nyelvnek az együttes tanítása az igazán célravezető: „a görögnek és a latinak egymást kell alátámasztania” (uo.). Emiatt „minden diáknak mindkét nyelvet már a legalsóbb osztályban tanulnia kellene” (uo.). A „nyelvoktatásnak valóban nyelvoktatásnak” kell lennie, „nem pedig, mint ahogy mostanában gyakran előfordul, ókori történeti ismeretekkel feldíszített [...] bevezetésnek klasszikus szerzők megértéséhez” (*WHW* 4: 174). A klasszikus nyelvek, s különösen a görög nyelv tanulása önmagában, e nyelvek formái, strukturális jellegzetessége miatt kiváltképpen alkalmas tárgy ahhoz, hogy az emberben rejlő erők kifejlesztését alátámassza.²² A nyelvtanulás Humboldt szerint „nem pusztán az emlékezetgyakorlat, hanem az értelem élesítéséhez, az ítélet vizsgájához és általános belátások kinyeréséhez” is hozzájárulhat (*WHW* 4: 220). Hasonló szerepet szán Humboldt a matematikaoktatásnak, mely szerinte „a fej előzetes gyakorlatát” jelenti „a tiszta tudomány” későbbi tanulmányozásához (*WHW* 4: 261).

Humboldt egyetemről való elgondolásait itt csak érinteni tudjuk.²³ Az egyetemet e háromosztatú képzési rendszer szerves elemének tekinti, ugyanakkor

¹⁹ E fordulat itt egyértelműen a középfokú oktatásra vonatkozik.

²⁰ Figyelemre méltó, hogy Humboldt expliciten is az ember lényegére vonatkozó belátásaira vezeti vissza egyfelől a tanítási rendszer hármasságát, másfelől a tanítás anyagát is.

²¹ Vö. ezzel kapcsolatban Spranger 1960: 139. sk.

²² Amint Humboldt megjegyzi, „az asztalosnak épp oly kevésbé haszontalan görögül tudnia, amiként nem haszontalan a tudós számára, ha tud asztalt készíteni” (*WHW* 4: 189).

²³ Részletesen írtam erről a „Filozófusok és hivatalnokok. Megjegyzések a berlini egyetem alapításához” című tanulmányomban (Schwendtner 2018).

hangsúlyozza, hogy élesen meg kell különböztetni az egyetemi oktatást a gimnáziumtól. „Az államnak nem szabad az egyetemet sem mint gimnáziumot, sem pedig mint speciális iskolát kezelnie [...]” (*WHW* 4: 260.) Az egyetemeken a tanár-diák viszony egészen más jellegű, mint a középiskolában, itt már önálló felekről van szó, akik közösen keresik a tudományos igazságot. „A felsőbb tudományos intézmények [...] az állandó kutatás állapotában vannak, ellentétben az iskolával, melynek csupán a kész és befejezett ismeretekkel van dolga, s csak ilyeneket tanít. Ezért a tanár és a tanuló viszonya is egészen más lesz. Az előbbi nem az utóbbiakért van, hanem mindketten a tudományért; a tanár munkája részben a tanítványok jelenlététől is függ, mert enélkül tevékenysége nem folyhatnék oly eredményesen [...]” (*WHW* 4: 256., magyarul: 230. sk.)

A tudományos kutatásnak önmagában van lényegi hatása az emberi személyiségre, annak moralitására, kedélyére (Gemüth). E hatás döntő Humboldt számára az egyetemek jelentősége tekintetében. „Mert csak az a tudomány alakítja át a jellemet is, mely a bensőnkbe ered és a bensőnkbe ültethető, s az államnak éppúgy, mint az emberiségnek nem a tudás és a beszéd a gondja, hanem a jellem és a cselekvés.” (*WHW* 4: 258., magyarul: 253. sk.) Az egyetem elsődleges jelentősége Humboldt szerint a „jellem és a cselekvés” szférájában keresendő, ilyen értelemben is az általános emberképzés egyik fő fázisának tekintendő.

E röviden bemutatott háromosztatú rendszert Humboldt sokkal radikálisabban szerette volna megvalósítani, mint amennyire sikerült ez neki. Ha rajta múlik, a polgári városi iskolákat is megszüntették volna,²⁴ s minden gyermek az elemi iskola után gimnáziumba járt volna.²⁵ Még 100 évvel Humboldt reformjai után is csak 2-3%-a a népességnek járt gimnáziumba. Az egyetemek gazdasági önállóságát sem tudta elérni, s így az egyetemi autonómia sem válhatott olyan fokúvá, ahogy ő elképzelte.

Az egységes rendszer kialakításához hozzátartozott azoknak a kiváltságoknak, iskoláknak a megszüntetése, melyek a rendi társadalom talaján jöttek létre. Jó példa erre a Liepitzben működő úgynevezett Ritterakademie ügye, melyet eredetileg katonatisztek gyermekei számára tartottak fenn. Humboldt e lovagi akadémia normál középiskolává való alakítását kezdeményezte (vö. *WHW* 4: 90. skk., 142. skk., *WHW* 5: 506. sk., Spranger 1960: 180. skk., Jeismann 1996: 314. skk.). Humboldt érvelése a következőképpen hangzik: „Ily módon

²⁴ „A polgári osztályok (Bürgerklassen) elválasztása a tudós osztályoktól (gelehrte Klassen) két különböző intézménnyé nyilvánvalóan sérti az oktatás szükségszerű egységét [...]” (*WHW* 4: 168., vö. Spranger 1960: 137. sk.). A „tudós iskola” (gelehrte Schule) a kor szóhasználatára szerint az a középiskola, mely egyetemi képzésre készít fel.

²⁵ Humboldt céljainak utópikus jellegéről lásd Jeismann 1996: 353. sk.

a kadétiskolák a nyilvános oktatási rendszer célszerű szervezése szempontjából feleslegesnek látszanak. Mert ha az iskolák azon csoportját, melyek általános, minden ember és állampolgár számára szükséges képzést célozzák meg, megfelelően alakítjuk ki, úgy általuk az összes rend általános szükségletéről gondoskodunk, és a kadétiskolák a katonai rend számára semmi különöset nem tudnak már nyújtani [...]” (WHW 4: 91).

A rendi kiváltságok megszüntetése irányába mutatott Humboldt azon törekvése is, hogy átfogó vizsga- és minőségbiztosítási rendszer kidolgozását szorgalmazta.²⁶ Vizsgához kötötték a különböző állami hivatalnoki tisztségek és a tanári állások betöltését. A vizsgarendszer kiépítésének alapelve az volt, hogy nem a származás, hanem a teljesítmény számít, bizonyos státuszok betöltéséhez meghatározott vizsgákat kell letenni, általános szempontok érvényesültek minden állásbetöltő számára. A gimnáziumi tanári kar kialakítása érdekében 1810 júliusában hoztak a megfelelő vizsgákról rendelkezést (examen pro facultate docendi). Humboldt az egyetemre való bekerülést érettségi vizsgához akarta kötni,²⁷ végül e szabályozást csak 1812-ben vezették be, amikor Humboldt már nem volt hivatalban (vö. Lohbeck 2005: 18. skk.).

A vizsgarendszer kialakításával összefüggésben állt az úgynevezett Tudományos Bizottság (wissenschaftliche Deputation) létrehozása. A Tudományos Bizottságnak Humboldt kitüntetett jelentőséget tulajdonított, mert e testület kezébe került a tudományos és oktatási ügyek minőségi elbírálása. E testület felelt a különböző vizsgák lebonyolításáért, alakította ki az érettségi vizsgakövetelményeket, tett javaslatokat álláshelyek kialakítására, a tankönyvek kiválasztása és az oktatási módszerek értékelése is a feladatkörébe tartozott.²⁸ Sok vita előzte meg a Tudományos Bizottság létrehozását, Humboldt egészen magas szinten védte volna a testület zavartalan és független működését. Például élethosszig tartó kinevezést és rendkívül magas jövedelmet akart elérni a tagok számára,²⁹ akik a kor legkiválóbb tudósaiból kerülnek ki. Végül a testület 1809

²⁶ Humboldtnak az egységes vizsgarendszer kialakításáért tett erőfeszítéseit részletesen bemutatja Jeismann (1996: 330–346.).

²⁷ „Különös figyelmet szentel az államtitkárság annak, hogy senki se léphessen egy alacsonyabb iskolából magasabba és ezekben az egyik osztályból a másikba anélkül, hogy a képességeit ezen átlépéshez megfelelően ne vizsgálják és az eddigi tanár a következőnek azzal az eleven meggyőződéssel adhatja át, hogy az az eddigi fokozatot elérte és most már a következőre éretté vált. Az egyetemre való átmenet nem engedhető meg betöltött 18 év alatt” – írja Humboldt az 1810. decemberi összefoglaló jelentésében (WHW 4: 220).

²⁸ Jeismann 1996: 325., vö. még Humboldt instrukcióit a Tudományos Bizottság létrehozásához (WHW 4: 201–209.)

²⁹ Vö. Jeismann 1996: 325.

decemberében alakult meg, sokkal szerényebb függetlenséggel,³⁰ ám tényleg kiváló tudósok kerültek delegálásra: a filozófus Schleiermacher lett az elnöke a testületnek, a filozófus-pedagógus Herbart és a filológus Wolf pedig többek között a bizottság tagjaivá váltak (vö. Konrad 2010: 48).

Humboldt reformtervei sok tekintetben komoly ellenállásba ütköztek, de azok így is óriási hatást gyakoroltak az egységes iskolarendszer kialakulásának folyamatában és a humanisztikus gimnáziumok intézményesülésében, illetve azok önértelmezésében. Humboldt közoktatási tevékenységében nincs olyan mérföldkő, mint a felsőoktatásban a berlini egyetem alapítása, ennek ellenére elmondható, hogy a filozófus mégis fontos szerepet játszott az egységes porosz közoktatási rendszer kialakításában, benne a humanisztikus gimnáziummal. Humboldt lemondása elsősorban nem annyira valamelyik konkrét reformtervének megghiúsulásával, hanem a minisztérium átszervezésével és ezáltal pozíciójának gyengülésével függött össze.³¹

Humboldt filozófiai-antropológiai előfeltevései és képzés (Bildung-)fogalma

Már a fiatal Humboldt emberképének meghatározó elemét képezte a képzés fogalma, s e fogalom mindvégig meg is tartotta ezt a centrális jelentőségét. Humboldt az 1790-es években kisebb, többnyire töredékesen maradt írásokban kísérelte meg a képzés elméletét (Theorie der Bildung) kidolgozni,³² de ezek a gondolatok a későbbiekben is meghatározóak maradtak mind a filozófiai antropológiája, mind pedig oktatáspolitikai gyakorlata számára.³³ A képzést Humboldt az emberi kiteljesedés központi elemének gondolja és történelemfilozófiai értelemben rendkívül optimistán tekint a benne rejlő lehetőségekre. Korai politikafilozófiai tanulmányában³⁴ így fogalmazott: „Az ember igazi célja nem az, melyet a váltakozó hajlandósága, hanem melyet az örökké változatlan ész

³⁰ Jeismann 1996: 326. skk.

³¹ Vö. *WHW* 5: 554. sk., *WHW* 4: 247. skk., Konrad 2010: 73.

³² Különösen három írás figyelemre méltó ezek közül: az egyik egy 1794–95 táján írt töredék „Theorie der Bildung des Menschen” címmel (*WHW* 1: 234–240.), a másik, szintén befejezetlen írást Humboldt 1797-ben írta, melynek „Über den Geist der Menschheit” a címe (*WHW* 1: 506–518.), a harmadik viszont megjelent 1799-ben, ennek eredeti címe: „Ueber Göthes Herrmann und Dorothea” (*WHW* 2: 125–356.), s amely bevezetése (uo. 125–133.) szintén foglalkozik a képzés filozófiai problémájával.

³³ Humboldt egyik 1793 novemberében kelt levelében, melyet barátjának Christian Gottfried Körnernek írt, megkülönbözteti a képzés elméletét a nevelés elméletétől (Theorie der Erziehung), melynek az előbbiből kell majd kialakulnia. (*WHW* 5: 172.)

³⁴ A már említett vetett *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* című írásában.

ír elő a számára, s ez nem más, mint a legmagasabb és legarányosabb egész képzése erőinek. E képzéshez a szabadság az első és elengedhetetlen feltétel” (*WHW* 1: 64).

„Erői legmagasabb és legarányosabb egész képzése” (die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen) – e megfogalmazás jól jelzi Humboldt idealisztikus törekvését. E gondolat általában az emberre vonatkoztatott, ugyanakkor Humboldt szerint csakis az individualitás talaján lehetséges ennek megvalósítása. Humboldt gondolkodására jellemző, hogy harmóniát, vagy legalábbis a harmónia lehetőségét tételezi fel olyan mozzanatok között, melyek feszültségben állnak, állhatnak egymással. Ebben az esetben Humboldt előfeltételezése szerint az ember erőinek individuális kibontakoztatására való törekvés nem áll ellentmondásban „az egész emberi nem megnevelésére” (auf die Veredlung des ganzen Menschengeschlechts) vonatkozó céllal (*WHW* 4: 507.). A felvilágosodás optimizmusa jellemzi Humboldt felfogását, mely mögött nem nehéz felfedezni a leibnizi és wolffi filozófia hatását.³⁵

A „Bildung” tehát eredendően antropológiai kulcsfogalma Humboldtnak, s az ember lehetséges kiteljesedésének a módját jelenti.³⁶ E képződés ugyanakkor csakis külső tárgyakon mehet végbe, a világba kell kilépnünk ahhoz, hogy erőink fejlődhessenek. „az ember belső lényege természeténél fogva arra törekszik, hogy önmagától külső tárgyakhoz lépjen át, s itt már azon áll a dolog, hogy ebben az elidegenedésben (Entfremdung) önmagát ne veszítse el, hanem inkább mindabból, amit kint megragad, megvilágító fény és jótevő meleg visszasugározzon” – írja Humboldt a „Theorie der Bildung des Menschen” című írásában (*WHW* 1: 237). Az emberi erők megformálódása, kiképződése ugyanakkor annál teljesebben megy végbe, minél sokszínűbb szituációba kerül az individuum. A „szituációk sokfélesége” (Mannigfaltigkeit der Situationen) elengedhetetlen feltétele annak, hogy az emberi erők arányos képzése megvalósuljon.³⁷ „A szabadságon kívül az emberi erők fejlődése még valamit megkövetel, jöllehet az a szabadsággal szorosan összefügg, a szituációk sokféleségét” (*WHW* 1: 64., vö. még *WHW* 1: 237. sk., Menze 1965: 134. skk., Zöller 2010: 186. sk.) Az iskolai oktatásra vonatkoztatva Humboldt a következőképpen alkalmazza ezt az elvet: „Az iskola útja, hogy ezt a célt elérje, egyszerű és biztos.

³⁵ Vö. Menze 1965: 115.

³⁶ „Az emberélet individuális berendezésében rejlő összes kezdeménynek a kifejlesztését tekintem a földi lét igazi céljának, nem pedig a boldogságot” – írja Humboldt egy levelében Charlotte Diedének 1832. június 28-án (Humboldt 1909: 244).

³⁷ Már egy korai, 1789-es naplófeljegyzésben így fogalmaz Humboldt: „Az ember képzése tapasztalatot, sokféle viszonyt, sokszzerű érdeklődést követel meg, egyedül így válhat sokoldalúvá” (Humboldt 1916: 180).

Csupán növendékei összes képességének harmonikus kiművelésére kell gondolnia; egyedül arra, hogy a tárgyak lehetőleg kis számához kötődve, amennyire lehetséges, minden oldalról gyakorolja a bennük rejlő tehetséget [...] Az így előkészített szellem önállóan vágyódik a tudomány után [...]” (*WHW* 4: 261., magyarul: 258.)

A fenti idézetekből is látható, hogy Humboldt képzéseméletének egyik kulcsfogalma az erő (Kraft). Az erő fogalmát Humboldt magától Leibniztől, illetve a leibnizi filozófiát rendszerré fejlesztő Christian Wolfftól vette át.³⁸ Humboldt számára az erő nem más, mint minden létező ősprincípiuma: „A világegyetemben minden egy és egy minden, vagy egyáltalán nincs egység ugyanebben; az erő amelyik a növényben pulzál, nem egy puszta rész, hanem a természet egész ereje [...]” (*WHW* 2: 96., vö. Menze 1965: 97. Ricken 2006: 258. skk.) E metafizikailag értelmezett erő jelenik meg az emberben is; Humboldt Schillernek írt 1796. február 13-án kelt levelében „az emberi szellem” következő „egyes erőit” különbözteti meg: „a technika az értelemnek felel meg, a spekulatív a tiszta észnek, az esztétikai az érzékiség észre való vonatkozásának a fantázia által, a teleológiai a praktikus észnek” (Schiller/Humboldt 1962, II.: 32). Ugyanakkor az emberi végesség következtében ezeket az erőket nem tudjuk szerinte egyszerre totálisan használni, vagy az egyiket, vagy a másikat helyezzük a tevékenységünkben működésbe: „Minden ember egyszerre csak egy erővel (mit Einer Kraft) képes hatni, vagy inkább az egész lénye egyszerre csak egy tevékenységet végezhet” (*WHW* 1: 64). Emiatt csak úgy tudjuk az egyoldalúságot elkerülni, ha a „gyakran külön használt erőinket egyesítjük [...]” (uo.).

Az erő fogalma pontos jelentésének tisztázásához érdemes figyelembe vennünk a korban zajló biológista vitákat a teremtés révén általunk birtokolt lehetőségek, képességek természetéről. Alapvetően két álláspont került egymással szembe, az egyik álláspont szerint, melyet akkoriban evolucionistának neveztek,³⁹ a fejlődés (evolúció) nem más, mint a Teremtő által belénk plántált magvak, potenciálok kifejlesztése; vagyis csak azt tudjuk kibontani magunkból, ami már eleve bennünk is volt. A másik tábor ellenben, mely az epigenezis elméletét képviselte,⁴⁰ s amelynek egyik fő képviselője Humboldt egyik göttingeni tanára, Johann Friedrich Blumenbach volt,⁴¹ azt állította, hogy a belénk plántált

³⁸ Ezzel kapcsolatban lásd Menze 1965: 313. skk., Zöller 2010: 181. skk.

³⁹ Georg Friedrich Stahl, Antonio Vallisnieri, Albrecht von Haller voltak a fő képviselői (vö. Geier 2012: 58).

⁴⁰ Az epigenezis fogalmát William Harvey vezette be, melynek lényege abban áll, hogy az élőlény genezisét nem pusztán az örökölt képességek határozzák meg, hanem az a körülményekhez alkalmazkodó későbbi fejlődés során bontakozik ki.

⁴¹ További jelentős képviselők voltak: Maupertuis, Buffon, Caspar Friedrich Wolff (vö.

lehetőségmagvak önmagukban még nem határozzák meg a későbbi fejlődés, kibontakozás pontos irányát és módját. Inkább arról van szó, hogy az élőlényekben dolgozik egy törekvés, melyet képződési ösztönnek (*Bildungstrieb*) neveztek, mely arra ösztönzi az élőlényeket, hogy az adott körülményekhez alkalmazkodva, a konkrét szituációknak megfelelően fejlesszék a bennük rejlő képességeket. Vagyis a belénk plántált potenciálok önmagukban még nem határozzák meg a kifejlődés irányát, hanem a *Bildungstrieb* fogja ösztönözni az élőlényt arra, hogy az adott körülményekhez képest optimálisan fejlessze ki magát (vö. Geier 2012: 58).

Humboldt az epigenezis elméletének megfelelően úgy gondolta, hogy az emberi erők nem adott képességek, melyek egyszerű kibontakoztatása a cél, hanem olyan lehetőségek, melyeket – a körülményekre tekintettel, konkrét szituációkban – aktívan képezni kell. E képzés során dől csak el, hogy ezekből az erőkből mi lesz, nincs eleve meghatározva, hogy egy adott emberi erőből, képességből mi fog kibontakozni. Humboldt a „*Bildungstrieb*” koncepciójának megfelelően úgy gondolja, hogy nem pusztán a meglévő képességeink kibontásáról van szó, hanem arról, hogy új utakat keressünk, differenciáljunk, hangsúlyokat áthelyezzünk, újraformáljuk a lehetőségeinket – egyszóval produktív módon viszonyuljunk a mindig változó szituációinkhoz és folyamatosan keressük az önformálás, önmeghatározás új lehetőségeit.

A képzés fogalma tehát Humboldt-nál az emberi létezés módjára vonatkozik elsősorban, arra, hogy az ember önmagához, vagyis önmeghatározásához és önmaga kiteljesítéséhez a képzés folyamatában jut el. A képzési, formálódási folyamat általánosan jellemzi az emberi létet, mégis mélyen individuális jellegű. Humboldt meggyőződéses individualista, s ez az individualizmus egész gondolkodását, így képzéseméletét is átjárja. Az ember individuummá képződik, ez az individualitás mégis kapcsolatban van az általánossal és az idealitással. Humboldt szerint az egyes emberi individuumok a maguk módján, tehát individuálisan⁴² valósíthatnak meg általános, ideális célokat.⁴³

Geier 2012: 58).

⁴² „Minden emberi individualitás a jelenségben gyökerező eszme, s ez az eszme némelyik egyéniségből oly fényességgel sugárzik, hogy úgy tűnik, mintha csupán azért öltötte volna magára az individuum alakját, hogy kinyilatkoztassa benne önmagát (um in ihr sich selbst zu offenbaren)” (WHW 1: 603., magyarul: 146).

⁴³ E folyamat Humboldt szerint organikus jellegű, az individuumban rejlő erők nem elszigeteltek, hanem olyan összefüggést alkotnak, ahol a képzés lassanként végbemenő kibontása, kiszövése a lehetőségeknek. „Az emberben minden organizáció.” (WHW 1: 72.)

A leibnizi monadológiára támaszkodó elmélete szerint minden individuum a saját individualitásán keresztül közelíthet meg ideális tartalmakat.

Humboldt egy Schillerhez írt levelében (1797. június 25.) így fogalmaz: „Mostanában – meglepő módon – az individuális ideál eszméje motoszkál a fejemben. Ezért szükségszerűnek tűnik számomra, hogy megfelelően kifejtsem és megmutassam, hogy az emberismeretnek, ha teljes és filozófiai szeretne lenni, csak azt kell kikutatnia, ami a szubjektumban képes az ideállá való tökéletesedésre, és az emberképzésnek alapjában semmi más dolga nincs, mint éppen ezt elnyerni, tisztítani és fokozni [...]”(Schiller/Humboldt 1962, II.: 104). Az individuális ideál fogalma eszerint azt jelenti, hogy minden egyes individuumnak a *saját idealitását* kell megtalálnia, mégpedig azáltal, hogy azokat az erőket fejleszti magában, melyek megközelíthetik.

Éppen ezért Humboldt történetfilozófiai célja nem az, hogy „az emberi nem azáltal teljesséjén be (die Vollendung des Menschengeschlechts), hogy egy absztraktnak elgondolt, általános tökéletességet elérjen”, hanem inkább abban, hogy „nagy individuális formák gazdagságát fejlessze ki” az egyes személyek képzése révén (*WHW* 1: 576). Humboldt szeme előtt individuális sokféleség lebeg, minden egyes individuum a saját módján fejlődik ki, s próbálja elérni a benne rejlő idealitásokat. „A jellemek sokfélesége ennél fogva az első követelmény, mely az emberiségre vonatkozik, ha olyan egészként gondolunk magunkra, mint amely magasabb tökéletesség felé törekszik” (*WHW* 1: 417).

Jól ismert, hogy Humboldt – hasonlóan más német gondolkodókhoz⁴⁴ – az ókori görög kultúrának kitüntetett jelentőséget tulajdonított a képzés folyamatában, legyen szó az iskolai, illetve egyetemi képzésről, vagy egyáltalán az emberi nem fejlődéséről, önmagára találási folyamatáról. Humboldt számára a görögök valójában az egész emberiséget reprezentálják kitüntetett módon: „*a görög karakterben van leginkább jelen egyáltalán az emberiség eredeti karaktere*” (*WHW* 2: 19). Melyek tehát Humboldt szerint a görög jellem fő vonásai?

Első helyen az erőteljes individualitást érdemes megemlíteni, melynek következtében a görögökön lehet leginkább tanulmányozni „az emberi természet annak legindividuálisabb és legegyszerűbb hatásaiban” (*WHW* 2: 26.) – írja Humboldt a „*Latinum und Hellas oder Betrachtungen über das classische Alterthum*” című 1806 környékén született fragmentumában.⁴⁵ Az erőteljes individualitás ugyanakkor kiegészül a görögök azon jellemvonásával, hogy náluk „a törekvés mindig idealisztikus és szellemi természetű” (*WHW* 2: 30). A görög

⁴⁴ Elsősorban Herder, Winckelmann, Schiller, Goethe, Fichte és Hegel nevét említhetjük meg.

⁴⁵ Vö. *WHW* 5: 384.

gondolkodás és művészet az általánost konkrét érzékiként képes megragadni, s a dolgok lényegét alkotó ellentéteket egységként ábrázolni, ahogy hangsúlyozza Humboldt, a görög művészet „az anyag megválasztásánál, amennyire az lehetséges, minden szellemi ittlét végpontjait (die Endpunkte alles geistigen Daseins), eget és földet, isteneket és embereket egybefogja és a sors képzetével, mint zárókövel köti össze” (*WHW* 2: 26). Welckernek írt levelében (1826. február) Humboldt kifejezi meggyőződését, hogy „a görög nyelv és a görög ókor a legkiválóbb marad, amit az emberi szellem valaha is létrehozott” (Humboldt 1859: 134).

Jellemző volt Humboldt gondolkodására, hogy a görög nyelv tanítását sokkal fontosabbnak gondolta, mint a görög kultúráét. A nyelv ugyanis Humboldt szerint az adott nép világnézetét mindennél jobban kifejezi, így a görög szellemiség közelébe is leginkább a nyelv elsajátításán keresztül juthatunk el.⁴⁶ Humboldt egy helyütt a következőképpen fogalmaz: „A nyelv a népek szellemének mintegy külső megjelenése; a népek nyelve ugyanaz, mint szellemük, szellemük pedig nyelvükkel egy; úgyhogy e kettőt sohasem gondolhatjuk eléggé azonosnak” (*WHW* 3: 414. sk., magyarul: 78). A nyelv valójában nem más, mint világnézet, hangzik Humboldt ismert tézise, s e világnézet mindig egy-egy nép szellemiségét jelenti: s „minthogy ugyanannál a nemzetnél azonos nemű szubjektivitás hat a nyelvre is, minden nyelvben sajátos világnézet rejlik. [...] minden nyelv kört von a hozzá tartozó nép köré, amelyből csak úgy lehet kilépni, ha ugyanakkor egy másik nyelv körébe lépünk át. Ebből az következne, hogy egy idegen nyelv megtanulásával a világ eddigi szemléletében új álláspontra teszünk szert, és ez bizonyos fokig valóban így is van [...]” (*WHW* 3: 224. sk., magyarul: 106. sk.). A görög nyelv tanulása tehát a görög nép világszemléletéhez jelent hozzáférést, amely pedig, mint fentebb láttuk, kitüntetett módon egyesíti az individuálist és az általánost, vagyis kiválóan hozzásegítheti a képzési folyamatban részt vevő ifjúságot, hogy saját individualitását az általános emberi sajátos megvalósulásaként fejlessze ki.

⁴⁶ „A görögöt már első megjelenésekor a befejezettségnek egy, különben semmilyen más nyelvnél nem ismert fokán találjuk, ám ettől kezdve – Homérosztól az alexandriaiakig – a folyamatos finomodás pályáján halad [...]” – írja Humboldt egy 1820-as tanulmányában (*WHW* 3: 5., magyarul: 38).

Záró megjegyzések

Nem túlzás azt állítani, hogy Humboldt reformtevékenységét történelmi és személyes események véletlen együttállása tette lehetővé. A Napóleontól elszenvedett porosz vereség kikényszerítette a már tervezett reformok felgyorsítását és megvalósítását. A porosz vezetésben felfigyeltek Humboldtra, akiben fel sem merült, hogy az oktatási államtitkári pozíciót valamikor is ellássa. Mégis Humboldt szellemi fejlődésében meghatározó szerepet játszott a Bildung gondolata, igaz, hogy számára ez 1809-ig az individuumok belső fejlődésére vonatkozott, nem pedig nyilvános állami oktatási intézményekre – Humboldt egy percet sem töltött el közép- vagy alapfokú oktatási intézményben mint diák, s az egyetemi tanulmányait sem zárta le formálisan vizsgákkal. Amikor azonban államtitkárként elkezdett dolgozni, egészen kivételes szellemi minőséget kezdett működtetni, melynek hátterében ott volt a göttingeni egyetem tanári kara (Lichtenberg, Blumenbach és Heyne), a 18. század végi Párizs tudományos élete⁴⁷ és persze Weimar–Jéna kulturális ikervárosok rendkívüli szellemi potenciálja (Goethe, Schiller, Herder, Fichte, Schelling).

Humboldt idealista, humanista elképzeléseit energikusan próbálta meg intézményes értelemben aprópénzre váltani. A reformprogramja két politikai irányban is támadást jelentett: egyfelől a rendi társadalom privilégiumai ellen, másfelől pedig az ipari társadalom már éledező igényeivel szemben. A rövid hivatali működés mellett az érintett erők ellenállása is az oka annak, hogy Humboldt elképzelései csak részlegesen valósulhattak meg,⁴⁸ s az általános emberképzés ideája intézményes értelemben nem törhetett át: a népesség kis töredéke járhatott gimnáziumba, a kialakuló Bildungsbürgertum rendies vonásokat vett föl, a polgári iskolák és a reálgimnáziumok elterjedése válasz volt a iparosodó társadalom igényeire, az egyetemeken a filozófia sem tudta a tudományok szerves egységét képviselni, illetve a tudományos tudás egységét megszervezni, az egyetemi autonómia is csak részlegesen valósult meg.

A hatás korlátozottsága ellenére sem értek egyet azokkal, akik Humboldt-mítoszról beszélnek.⁴⁹ Humboldt egy képlékeny, ám kivételesen jelentőségteljes történeti szituációban került hatalmi pozícióba, és ott markáns és végiggondolt álláspontot képviselt. Amint e tanulmány is bemutatta, jó néhány ügyben, mint

⁴⁷ Az akkori párizsi tudományos életről lásd Michel Serres kiváló tanulmányát (Serres 1994).

⁴⁸ Erről lásd például Menze 1975.

⁴⁹ Az úgynevezett Humboldt-mítoszzal kapcsolatos vitákhoz lásd pl. Ash 1999, Ash 2014, McClelland 2012, Lauer 2017: 266. skk., Schwinges 2001, Palatschek 2001, Palatschek 2002, Tenorth 2010, Eichler 2013. E vitát külön tanulmányban tervezem feldolgozni.

például a közoktatás struktúrájának egységesítése, a humanisztikus gimnázium kialakítása, vizsgarendszerek bevezetése, tanárképzés kiépítése, új egyetemi modell kialakítása. A fentiekben éppen azt kíséreltem meg megmutatni, hogy Humboldt eszméi, a „Theorie der Bildung” főbb gondolatai lényegi módon hozzájárultak ezen intézményes átalakuláshoz, mintegy intézményi struktúrává alvadva fejtették ki utána évszázados hatásukat.

Irodalomjegyzék

Wilhelm von Humboldt művei:

Werke in fünf Bänden

WHW 1 Humboldt, Wilhelm von (2010): *Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Werke in fünf Bänden I.* (szerk. Andreas Flitner und Klaus Giel), WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt, 2010.

WHW 2 Humboldt, Wilhelm von (2010): *Schriften zur Altertumskunde und ästhetik. Die Vasken, Werke in fünf Bänden II.* (szerk. Andreas Flitner und Klaus Giel), WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt, 2010.

WHW 3 Humboldt, Wilhelm von (2010): *Schriften zur Sprachphilosophie, Werke in fünf Bänden III.* (szerk. Andreas Flitner und Klaus Giel), WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt, 2010.

WHW 4 Humboldt, Wilhelm von (2010): *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Werke in fünf Bänden IV.* (szerk. Andreas Flitner und Klaus Giel), WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt, 2010. Magyarul: *Válogatott írásai*, Európa Könyvkiadó, Budapest, 247–267.

WHW 5 Humboldt, Wilhelm von (2010): *Autobiographische Dichtungen, Briefe. Kommentare und Anmerkungen zu Band I–V. Anhang, Werke in fünf Bänden V.* (szerk. Andreas Flitner und Klaus Giel), WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt, 2010.

Wilhelm von Humboldt (1916): *Tagebücher, Erster Band 1788–1798* (hrsg. von Leitzmann, Albert), B. Behr’s Verlag, Berlin.

Wilhelm von Humboldt an Friedrich Gottlieb Welcker, (Anfang 1826), in: Wilhelm von Humboldt, *Briefe an F. G. Welcker*, hrsg. v. Rudolf Haym, Berlin, 1859.

Wilhelm von Humboldt (1909): *Briefe an einer Freundin II.*, Insel Verlag, Leipzig.

Schiller/Humboldt (1962): *Der Briefwechsel zwischen Friedrich Schiller und Wilhelm von Humboldt I–II.*, Aufbau Verlag, Berlin.

További irodalom:

Ash, Mitchell G. (szerk.) 1999: *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Böhlau Verlag Wien, 1999.

Ash, Mitchell G. (2014): „Humboldt the Undead. Multiple Uses of 'Humboldt' and His Death in the 'Bologna' Era”, Josephson, Peter, Karlsohn, Thomas, Östling, Johan (ed.) *The Humboldtian Tradition: Origins and Legacies*, Brill, Leiden, Boston, 81–96.

Conze, Werner, Koczka, Jürgen (szerk.) 1998: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Bd.1, Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen Klett-Cotta, Stuttgart.

Droysen, J. G. (1846): Über unser Gelehrtenschulwesen. Carl Schröder und Comp., Kiel

Eichler, Martin (2012): „Die Wahrheit des Mythos Humboldt”, In: *Historische Zeitschrift*, Bd. 294 Heft 1, 59–78.

Fichte, Johann Gottlieb (1978): *Reden an die deutsche Nation*, Meiner Verlag, Hamburg.

Geier, Manfred (2012): „Wilhelm Humboldts 'Bildungstrieb'. Über die organische natur der Bildung menschlicher Kräfte zu einem Ganzen”, In: Tintemann, Ute, Trabant, Jürgen (szerk.): *Wilhelm von Humboldt: Universalität und Individualität*, Wilhelm Fink Verlag, München, 55–65.

Hackel, Christiane (szerk.) 2008: Philologe Historiker Politiker. Johann Gustav Droysen 1808–1884, G+H Verlag, Berlin.

- Henningsen, Manfred (1968): „Wilhelm von Humboldt”, In: Gebherdt, Jürgen (szerk.): *Die Revolution des Geistes. Politisches Denken in Deutschland 1770–1830 Goethe – Kant – Fichte – Hegel – Humboldt*, List Verlag, München, 131–153.
- Jeismann, Karl-Ernst (1996): *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft Band 1.: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Koselleck, Werner (szerk.) 2002: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Bd.2, *Bildungsgüter und Bildungswissen*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Konrad, Franz-Michael (2010): *Wilhelm von Humboldt*, UTB, Haupt Verlag.
- Lauer, Gerhard (2017): „Nachwort. Das Humboldtsche Bildungsideal”, in: Wilhelm von Humboldt *Schriften zur Bildung*, Reclam Verlag, Stuttgart, 236–271.
- Lübbe, Herrmann (1980): „Wilhelm von Humboldt und die Berliner Museumgründung 1830”, in: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, 54, 656–676.
- McClelland, Charles E. (2012): „Die Universität am Ende ihres ersten Jahrhunderts – Mythos Humboldt?” *Geschichte der Universität Unter den Linden. Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810–1918*, (hrsg. von Heinz-Elmar Tenorth), Akademie Verlag, Berlin, 637–654.
- Meinecke, Friedrich (1995): Fichte és a német nemzetállam eszméje az 1806–1813-as években. In: Bretter Zoltán – Deák Ágnes (szerk.): *Eszmék a politikában. A nacionalizmus*. Tanulmány, Pécs, 147–170.
- Menze, Clemens (1965): *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*, A. Henn Verlag, Rattigen bei Düsseldorf.
- Menze, Clemens (1975): *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, Schroedel Verlag, Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin.
- Oelkers, Jürgen (2012): „Ist Bildung der Kern des Humanismus?” in: <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:000000000-4a53-efcc-ffff-ffffc993133e/ZuerichHumanismus.pdf> Előadás. Universität Zürich, 2012.03.15.

- Palatschek, Sylvia (2001): „verbreitete sich ein 'Humboldt'sches Modell' an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert?“ In: *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells* (hrsg. von Schwinges, Rainer C.), Schwabe & CO AG Verlag, Basel, 75–104.
- Palatschek, Sylvia (2002): „Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“. In: *Historische Anthropologie* 10, 183–205.
- Paulsen, Friedrich (1921): *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart Bd. II.*, Walter de Gruyter, Berlin und Leipzig.
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Schelsky, Helmut (1963): *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Rowohlt Verlag, Hamburg.
- Schwendtner, Tibor (2018): „Filozófusok és hivatalnokok. Megjegyzések a berlini egyetem alapításához“. In: *Magyar Pedagógia* (megjelenés alatt).
- Schwinges, Rainer C. (2001): „Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells. Eine Einführung“, In: *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells* (hrsg. von Schwinges, Rainer C.), Schwabe & CO AG Verlag, Basel, 1–13.
- Serres, Michel (1994): „Paris 1800“, In: *Elemente einer Geschichte der Wissenschaften*, (hrsg. von Michel Serres), Suhrkamp, Frankfurt am Main, 597–643.
- Spranger, Eduard (1960): *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): „Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien“ In: *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 2010/1, 119–134.
- Tenorth, Heinz-Elmar (szerk.) 2012: *Geschichte der Universität Unter den Linden. Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810–1918*, Akademie Verlag, Berlin.

- Weischedel, Wilhelm „Einleitung”, *Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, (hrsg. von Wilhelm Weischedel), Walter de Gruyter Verlag, Berlin, 1960, XI–XXXIV.
- Wehler, Hans-Ulrich (1989): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1700–1815*, Beck Verlag, München.
- Winkler, Heinrich August (2005): *Németország története a modern korban I.*, Osiris Kiadó, Budapest.
- Zöllner, Günter (2010): „’Mannigfaltigkeit und Tätigkeit’. Wilhelm von Humboldts kritische Kulturphilosophie”, In Stolzenberg, Jürgen, Ulrichs, Lars-Thade (szerk.): *Bildung als Kunst. Fichte, Schiller, Humboldt, Nietzsche*, De Gruyter, Berlin/New York, 169–189.

„Szellem” versus „józan ész”

Mester Béla*

*A sensus communis fogalmának parasztossá tétele és elidegenítése
a magaskultúrától a filozófia és a nemzeti kultúra viszonyáról folytatott 19.
századi vitákban***

Ritka, hogy a filozófiáról alkotott képét, egyben bölcséleti programját valaki olyan tisztán a *józan ész*ről alkotott elképzelésekkel szemben, azoknak szinte ellentétéként fogalmazza meg, mint Erdélyi János *A hazai bölcsészet jelenében*:

Nagy örömemre szolgálna ezek után, ha kimagyaráztatnék; mi elsőbbséggel jár az, ha népnek, mint a magyar, mely annyiszor volt már hajlandó könnyelműségre, hogy bizony nem kell féltetni, mintha meg találna szakadni a nagy gondolkodásban, egyre az ajánltatik, mit tanulni nem kell, hanem csak tudni – a józan ész szerint? Édes józan eszem! beh felvitte Isten a dolgodat! De mindamellett nem terem-e meg igen könnyen a józan ésszel a babona, tudatlanság, tespedés, minden erkölcsi és anyagi rossz a döghalálíg? Ellenben minden nagy dolgon, mely az emberiséget elővitte, a gondolkodás mély és komoly, nyugodt és fenséges nyomai látszanak. (Erdélyi, 1981, 43. o.)

Az eredetileg cikksorozatként napvilágot látott vitairat méltatásai, értelmezései a 19. század közepétől lényegében máig megegyeznek;¹ ezt a munkát szokás a professzionálissá váló magyar filozófia fordulópontjának tekinteni, amely

* MTA BTK, Filozófiai Intézet

** E témáról két konferencia-előadást tartottam 2017 tavaszán: a *Lábjegyzetek Platónhoz. 16. Az idegen* című konferencián, 2017. május 18-án, Szegeden *Hogyan vált a józan ész (sensus communis, common sense) egykor otthonos fogalma idegenné a magyar filozófia számára?* címmel; majd Egerben, a *Nevelésfilozófiai paradigmák. A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban* című rendezvényen, 2017. június 1-jén „Szellem” versus „józan ész”. Az emberi megismerésről, valamint a filozófiának a nemzeti kultúrában betöltött szerepéről alkotott két versengő koncepció a 19. század közepének Magyarországon címmel. A két előadás alapján írott tanulmány egy időben jelenik meg a konferenciákkal azonos című tanulmánykötetekben. A témával kapcsolatos kutatásaimat *Az értelmiség szerepe a kollektív identitások megteremtésében Lengyelországban és Magyarországon a 19. és 20. században*, illetve *A kreatív város eszméje Közép-Európában: eszmetörténeti víziók és empirikus mutatók* című, a lengyel és a magyar, valamint a litván és a magyar akadémiaak együttműködésében megvalósuló projektek tagjaként végeztem. Jelen tanulmány végleges változata a *Művészetek és tudomány a nemzetépítés szolgálatában a 19. századi Magyarországon* (OTKA K 108670) című kutatás keretében készült.

¹ A mű I–VIII. fejezetei 1856-ban jelentek meg a *Pesti Napló*ban, majd az egész mű önálló kötetben 1857-ben, Sárospatakon.

leszámolt a dilettáns nemzeti filozófia ábrándjával, és összhangba hozta a magyar filozófiai életet az európai trendekkel. Kétségtelen, hogy Erdélyi munkája folyamatosan hivatkozási pont volt számos őt követő magyar szerző számára, akikben talán csak annyi a közös, hogy a szakfilozófiának az ő saját filozófiai felfogásukkal egybeeső pozícióját védték valamilyen más felfogással szemben.

Elég itt megemlíteni egyrészt Böhm Károly szerkesztői beköszöntőjét a *Magyar Philosophiai Szemlé*hez, még a 19. századból, amelyben a bölcsélet gyakorlathoz való viszonyáról beszél, és azzal szembeni jogai mellett áll ki Erdélyi nevének említése nélkül, ám átvéve a Hetényiről és Szontaghról az Erdélyi főntebb idézett művében megfogalmazott kritikát:

A népeket conservativ hajlamaik a megszokotthoz vonzzák s önkénytelenül ellene szegülnek csekély újításoknak is. Annál inkább félhetni tőle olyankor, ha egy oly felfogási formának, milyen a philosophiai gondolkodás, mely nálunk eddigelé igen mostoha bánásmódban részesült, nagyobb érvényt, mélyebbre ható befolyást igyekeznek kivívni az élet mezején többé-kevésbé új emberek. Az ilyen vállalkozást indokolni, annak szükségességét igazolni mulhatatlan kötelesség.

Mert a gyakorlati élet kérdéseivel elfoglalt elme könnyen tévedhet, mikor *el-vont* tanok életrevalóságáról ítélni készül. Nálunk pedig Hetényi és Szontágh [sic!] nagyon is a gyakorlat malmára hajtották a vizet, mikor Hegel követőivel szemben az ilyen idealistikus „Zsófi-féle” ismeret impraktikus voltát hirdették. Közvetlenül gyakorlati, az igaz, a filozófia nem volt soha; nem tanított meg közvetlenül senkit vasutak, gőzhajók, távirók s egyéb új találmányok megalkotására. Azonban az *ilyen* gyakorlati dolgok még nem teszik az *egész* gyakorlati életet. Mindezek csak *eszközök* egy sokkal magasztosabb-gyakorlati cél elérésére, melyet az ember akarata tűz ki magának, s melynek megértésére az összes gyakorlati találmányok nem képesítenek. Az emberi életnek idealszerű berendezése, ez a gyakorlati cél; erre szolgálnak a gyakorlat változatos eszközei, s e célt megérteni, indokolni, öntudatosan kifejteni, erre csak a philosophia tanít. (Böhm, 1882, 1–2. o.)

Másrészt a következő századból Kornis Gyula értékelését a „tisztá logizmus” európai győzelméről az amerikai technikai civilizáció „dollárfilozófiája” felett:

[Erdélyi m]int vérbeli hegelianus, szatirikus hévvel védi meg Szontaghek támadásával szemben a német idealizmust s ezzel a filozófia teoretikus jellegét. E polémiaiában tűnik elénk a magyar gondolkodás történetében a logizmus első tudatos támadása a pszichologizmus ellen, mely a magyar egyezményes rendszer egyoldalúan gyakorlati, életrevaló jellegében, mai műszóval élve, a pragmatizmus formáját öltötte fel. Szontagh ugyanis egész világosan megformulázza a pragmatizmus igazságelméletét [...]. S mintha már megsejtette volna, hogy ez a pragmatista igazságteória félszázad múlva Amerikában fog megszületni: már ekkor a dollárfilozófia

technikai hazáját állítja oda a magyarnak eszményképül. [...] Sohasem gondolkodtak – fakad ki ennek hallatára Hegel magyar tanítványa – még oly alacsonyan nálunk a bölcsészet dolgában. (Kornis, 1944, 35. o.)²

Noha a felszínen többek között Kornis ellenében fogalmazódik meg, valójában nem sokat változik a filozófiai múlt e korszakának az értékelése a magyar marxista filozófiatörténet-írásban sem:

[Szontagh filozófiája] reakciós, agnosztikus filozófia volt: a kantianizmus és a humeianizmus keveréke [...] Szontagh az első magyar újkantianus [...], a paulerek és kornisok őse. (Heller 1952: 411–412.)

A filozófiatörténeti igényű reflexiókat most nem tiszttem áttekinteni, terem és időm sem lenne rá, elég itt példaként utalni Kiss Endre értelmezésére, aki fölhívja a figyelmet arra, hogy Erdélyi *józan ész*-értelmezése szorosan kötődik a köznapi nyelvhasználat és az abban rejlő konzervativizmus feltárásához (Kiss, 1984). Noha a nyelv elemzése Erdélyi filozófiájának talán a leggyümölcsözőbb szelete, amellyel más helyen magam is foglalkoztam, a jelen alkalommal nincs terem ennek a vizsgálatára.

A továbbiakban először ismertetem Erdélyinek a *józan ész*re vonatkozó gondolatmenetét, majd fölteszem a kérdést, hogy a szakfilozófia igénybejelentése mellett van-e valami különös oka annak, hogy éppen a *józan ész* fogalmával szemben pozicionálja saját álláspontját. Ahhoz, hogy ezt megítélhessük, szükség van annak az áttekintésére is, hogy mi volt a funkciója a *józan ész* fogalma kidolgozásának a modernitás filozófiája kommunikációs szerkezetváltásában, és ennek elméleti értelmezésében európai szinten általában és különösen a magyar filozófiában. Végezetül azt próbálom fölvezetni, hogy mi következik a *józan ész* fogalmának háttérbe szorításából magának Erdélyinek, illetve az utókornak a részben tőle eredő, az általa teremtett hagyományra épülő gondolkodásában.

Erdélyi kritikája kora bölcséletéről

Amint az ismert, Erdélyi kora hazai bölcséletében három leküzdendő előítéletet azonosít, az életrevalóság, népszerű előadás és nemzetiség hamis követelményét, amelyet fő ellenfelei, Hetényi és Szontagh a *józan ész*re sűrűn hivatkozva fogalmaznak meg a magyar filozófia számára. E három akadály leküzdése által nyílik meg az út a filozófia nagykorúvá válása, professzionalizálódása felé hazánkban. Erdélyi gondolatmenetének már az elején kitűnik azonban, hogy

² Kornis Gyulának ez az írása először 1926-ban jelent meg.

valójában nem a szakfilozófia általában vett érdekeit, hanem egy bizonyos filozófiai felfogás pozícióit védi, amelyről majd írása végére válik világossá, hogy azonos Hegel általa értelmezett rendszerével. Először a filozófia ismeretelméleti alapozású kérdésfölvetését kérdőjelezi meg, kimondatlanul is Kant észkri-
tikájára utalva:

Legalább ide megy ki azok igyekezete, kik bölcselkedvén, örökké azon törik fejüket: mit lehet tudni, mit nem; s erőnek erejével ki akarnák jelölni, hogy meddig terjedjen a tudás határa. (Erdélyi 1981: 28).

Majd ebből az alapállásból merész fordulattal a magyar filozófiai közbeszéd egy toposzának bírálatát vezeti le:

már előre kimondatott, hogy a magyar elmének ez s ez bölcsészet való, s ennyit vagy annyit bír el és kell elbírnia műveléséből; mintha mondatnék, hogy a kiszabott mértéken túl bölcselkedni aztán nemzet és józan ész elleni vétség (Erdélyi, 1981, 28. o.).

Ezek szerint a *mit tudhatok mint ember*, és *mit tudhatok mint magyar* kérdésének a középpontba állítása egyaránt helytelen. Erősen kötődik saját filozófiai álláspontjához a *józan ész* és a *szellem*, másutt az *eszme* egymáshoz viszonyítása. A *józan ész* nála azért elégtelen a filozófia műveléséhez, mert éppen a hegeli dialektika magasabb rendű rejtelmeihez nem lehet a segítségével fölemelkedni:

Azonban az eszme éppen azért életrevaló, mert minden különösségek, ellentétek sőt ellenmondatok megvannak benne mint rejtve dülő és forró, állító és tagadó elemek, mert ez az útja a létesülésnek. És e ponton igazán az elmélődés (speculatio) magasságain vesszük magunkat észre, hol minden csupa ellenmondás, vagyis ellenmondások egysége. E magasságra a pusztán csak különböztető, és különbözőseiben megfagyó gondolkodás soha de soha fel nem jut. Azért volt van és lesz, hogy a közrendű műveltség, az úgynevezett józan ész, miképp nálunk úgy másoknál is, rendesen „inconsequentiákat” vesz észre legnagyobb embereiben; de a felsőbb egybefüggést nem is keresi; tudjuk: mi foganatos eljárás, minő szerencsés fölfedezés volt nálunk következtelenségen kapni valakit. Az elvesztette ügyét. Az egész nemzet prókatori műveltség volt. (Erdélyi, 1981, 34. o.)

Az életrevalóság után a *népszerű előadás* követelménye mint előítélet kerül terítékre:

Minden tudománynak vagy bármely célzatos emberi munkásságnak, minő avagy csak a mesteremberek foglalkozása is, megadatik, hogy tanulni kell. Csak a bölcsészet e részben kivétel; mert mennél kevésbé tanultatik, annál jobban akar tudatni, és ezt valami születési jognál fogva követeli magának, mégpedig a józan ész nevében boldog, boldogtalan. (Erdélyi, 1981, 35. o.)

Érvelése szerint a *józan ész*re támaszkodó közérthetőségi igény egyenesen gátja a szaknyelv kimunkálásának. Odáig megy, hogy a józan észre támaszkodó ellenfelei azért nem érzékelik a szaknyelv igényét, mert az ő színvonalukon ez még nem szükséges:

Különösen valami aggodalmas félelmet látok az idealizmustóli óvakodásokban nyelvre, józan észre nézve. A tudománytól féltik a nyelvet. Elhiszem, hogy azon fokáig a haladásnak, meddig a mi keletben levő bölcsészeink feljutottak, nincs szükség a gondolat megjelölése végett szabatos nyelvre, s meg lehet elégedni a közbeszéd szolgálatával. (Erdélyi, 1981, 36. o.)

A harmadik előítélet, a *nemzetiségi* elv bírálata is erősen kötődik saját hegelianus meggyőződéséhez. Azért kötheti az irodalmat és a művészeteket mint az érzelmekkel összefüggő jelenségeket a nemzethez, eltekintve többek között a *világirodalom* fogalmától, a filozófiát pedig az egész emberiséghez, eltekintve például a nemzeti nyelvű publikálás okozta kommunikációs problémáktól, mert az ész és *szellem* hegeli fogalmait tartja helyesnek, valójában ezekről, és nem általában a filozófia fogalmairól mondja, hogy nem lehetnek sajátos nemzeti kifejeződések. Véleménye mögött ott van még a filozófiatörténet végének hegeli víziója is. Az ész, a szellem dolgai ugyan elméletben mindig is egyetemesek voltak, ám a filozófia egész története kellett hozzá, hogy ez történetileg is megmutatkozzon. Saját koráig, a filozófia hegeli beteljesüléséig rész szerinti, egyoldalú helyi filozófiai kultúrákként még léteztek nemzeti filozófiák, ám ezeknek éppen az ő idejében szűnt meg a létjogosultsága:

elvirultak a váladékos (eklektikus) bölcsészeti tavaszi napjai; szinte késői dolgok a nemzeti bölcsészet ferdén látott alakulásai: az angol vagy a skót közérzék, a francia felvilágosodás, a német alanyiség részszerintiségei. A tudomány épületén egy új emelet van készen; ezt kell meglaknunk, megerősítnünk, hogy tovább léphessünk. (Erdélyi, 1981, 96. o.) [...] E részben a német szellemet illeti a dicsőség (Erdélyi, 1981, 95. o.).

Nemzedékének feladata tehát a helyi filozófiai partikularitások felszámolása annak érdekében, hogy minden civilizált nemzet gondolkodása elérhesse a hegeli végpontot.

A józan ész mint paraszti és maradi jelenség Erdélyi elméletében

Eddig azt láttuk, hogy Erdélyi kora szakfilozófiáját azonosítja Hegel rendszerével, és e filozófia hazai kibontakozásának gátját látja a *józan ész* fogalmán alapuló nézetekben:

mindez előítéletek a *józan ész* nevében tanítatnak [sic!], ápoltatnak (Erdélyi, 1981, 55. o.).

A *józan ész*re mint a megismerő képesség alacsonyabb fokára való eddigi utalásokat követően joggal várjuk a *józan ész*re vonatkozó saját elképzelésének rendszerszerű kifejtését, amelyet el is kezd:

Mielőtt azonban tovább mennék, elő kell adni nézeteimet az annyiszor említett *józan ész* körül azon kérdés fölvetésével; megmaradhatunk-e ezen vezető ige szövetségénél minden ismérteink szerzésében; elegendő-e a *józan ész* bölcselkedésre? (Erdélyi, 1981, 55. o.)

Amint az már az első idézet *józan ész* versus *gondolkodás* ellentétpárjából sejthető volt, Erdélyi a *józan ész*t a közgondolkodás tehetetlenségi erejével, minden újítással szembeni ellenállásával azonosítja:

Így a *józan ész* mindig a bevégezettet akarja, vitatja; újjá megeredni, megújhodni már nincs módjában. Ellenben a szellem mind a mellett folytatja a maga útját, viszi elő a világot, mialatt a régi emberek kidőlnek és újabbak állanak helyökre, és mert a *józan ész* mindig a bevégezettet akarja, örömet ragaszkodik a kész igazságokhoz, melyeket valamely bölcsészeti vagy politikai felekezet valaha elvekké tett, mintegy örökig tartó érvényességgel felruházott. (Erdélyi, 1981, 57. o.)

Nem érdektelenek a közgondolkodáson áttörő újítás példái sem: az új tudományos igazságok felfedezése mellett a nemzetgazdaság kérdései és a nyelvújítás ugyanúgy a *józan ész* konzervativizmusa és a világot előrevivő *szellem* dichotómiájában helyezkednek el, és valószínűleg itt szerepelnének a politikai, társadalmi reformkoncepciók is, ha nem volna tanácsos ezekről cenzurális okokból hallgatnia:

Elvégre tehát miben látjuk szerepelni a *józan ész*t? Az eszme története úgy tartja, hogy az újítók, akár Galilei, mint természetbúvár, akár Széchenyi, mint államgazdász, akár Kazinczy, mint nyelvész lett légyen az, rendszerint a *józan ész*től kapják az első ellenmondást; legalább legelső követ mindig annak nevében és még hozzá, teljes jóakarással dobják az újítóra. (Erdélyi, 1981, 57. o.)

A *józan ész* Erdélyi által felrajzolt képén először az tűnik föl, hogy mennyire nem kommunikatív. Nem arról van szó, hogy társadalmi kommunikáció folyik, és ez előre- vagy hátramosztja a közértelmességet, hanem arról, hogy iskolázatlan embereknek előre kész véleményeik, előítéleteik vannak a civilizációt előremozdító személyek, intézmények kezdeményezéseivel szemben, a *józan ész* nevében:

De mindamellett nem terem-e meg igen könnyen a józan ésszel a babona, tudatlanság, tespedés, minden erkölcsi és anyagi rossz a döghalálig? Ellenben minden nagy dolgon, mely az emberiséget elővitte, a gondolkodás mély és komoly, nyugodt és fenséges nyomai látszanak. (Erdélyi, 1981, 43. o.)

A civilizációs intézményrendszer és a maradi *józan ész* szembenállásának talán legtisztább példája a parasztasszony, aki azért nem engedí iskolába a lányát, hogy nehogy levelet tudjon majd írni a szeretőjének:

Még nem régen is több gond volt nálunk a dologra, mint a személyekre; juh, marhanemesítés hamarabb lett közteendővé, mint az ember nemesítése és mondatott, hogy a nevelt ember csak jobban fogná érezni bajait. A falusi asszony pedig azért nem hagyá írásra taníttatni leányát, hogy levelet fog küldeni szeretőjének. (Erdélyi, 1981, 56. o.)

A szövegben egyébként is sorjáznak a népi, paraszti példák, föltehetően nem csupán a szerző etnográfiai érdeklődése és tájékozottsága okán, hanem azért is, mert a *városias* közértelmesség példái nem lennének elég hasznosak abban az érvelésben, amelynek célja éppen a *józan ész*re alapozó koncepciók eltakarítása az útból. Feltűnő ellentétje beállításának, hogy ellenfeleinél, a joggal a *józan ész* filozófusaiként tárgyalt magyar egyezményeseknél nyoma sincs a józan ész rurális természetének. Szontaghgal szemben megfogalmazódik ugyan az általa szorgalmazott tárgyiasság azonosítása a falusi környezettel, de ennek nagyobb része alacsony szintű személyeskedés (Szontagh utolsó éveiben Pécelen lakott), másrészt, amikor ő kritikusan szól a nagyvárosi környezetről, annak az ellentétje sohasem a *falu*, hanem az ember nélküli *természet*. Hetényi pedig ritka következetes hirdetője az urbánus kultúrának, akadémiai tagságát is a magyar városoknak a nemzeti művelődésben betöltött szerepéről szóló értekezésének köszönheti, amelyben leszögezi, hogy

a városokból kell kimenni a nemzeti míveltségnek, mint Sionból a törvénynek (Hetényi, 1841, 239. o.).

A közelmúltban Kovács Gábor érdekes kérdést vetett föl egy szakmai vitán, továbbgondolva Huizinga holland nemzetkarakterológiájának általa elvégzett elemzését (Kovács, 2015). A holland gondolkodó, nem meglepő módon, tudatosan és büszkén a *polgári* tulajdonságokat azonosítja a holland nemzeti sajátosságokkal. Kovács fölvetése ebből kiindulva: mi lehet az eszmetörténeti oka annak, hogy magyarul bevett fordulattal „józan paraszti ésszt” mondunk, míg másutt a fogalommal kapcsolatos diskurzus jellemzően az urbánus kultúrához kötődik; végső soron *polgári észről* van szó, a *közértelmességgel* összefüggésben, e kifejezések minden jelentésárnyalatával. Úgy látom mostani vizsgálódásaim eredményeképpen, hogy a józan ész paraszti ésszé váló felfogásának magyar sajátága éppen ide, a 19. század közepére, Erdélyi munkásságáig nyúlik vissza. A lényeg a *parasztiként* értelmezett *józan ész* szembeállítás a város jelképezte civilizációs intézményrendszerrel; a kettő közötti értékválasztás később szerzőről szerzőre változhat, és majd változik is; Erdélyinél a paraszti józan ész még negatív módon tűnik föl, a 20. századi, modernitáskritikával összekapcsolt nemzetkarakterológiában azonban már pozitív jelenség is lehet.

A sensus communis-hagyomány filozófiatörténeti értékelése Erdélyinél

Erdélyi eddigi okfejtéséből azt gondolhatnánk, hogy a *józan ész* fogalmát nem is tekinti filozófiai terminusnak, az e fogalomra hivatkozókat pedig éppen ezen az alapon gondolja dilettánsoknak. Álláspontja azonban ennél összetettebb; szerinte éppen az a baj a *józan ésszel*, hogy filozófiai terminust alkottak belőle:

Hanem a józan ész elméletét elrontották a bölcseészek, midőn többet csináltak belőle, mint ami; többet fogtak rá, mint amennyi tőle telik (Erdélyi, 1981, 55. o.).

Ezen a ponton az is szükségessé válik, hogy tisztázza a *common sense*-hagyomány filozófiatörténeti szerepéről alkotott véleményét. Ezt a skót felvilágosodás *common sense*-iskolájára redukálja, a 17. századi elődök és az antik források mellőzésével, mondván, hogy

[b]ölcészetben a józan ész rövid, de hatékony szerepléssel mutatkozott a skótoknál ezelőtt száz esztendővel (Erdélyi, 1981, 57. o.).

Ez elegendő a Szontaghgal való vitához, aki szintén rájuk hivatkozik, ugyanakkor elősegíti azt a stratégiát is, hogy jelentéktelen, lokális és történetileg meghaladott irányként állítsa be a *common sense*-re támaszkodó hagyományt, így zárva le filozófiatörténeti áttekintését:

A közös érzelem vagy közrendű értelem bölcsészete amint hamar felkapott, úgy hamar is letűnt, s Hume óta, ki a tapasztalást megkértette, s ezáltal lényeges mozzanatot hozza elő a bölcsészeti haladásban, angol bölcsészetről, tudománytörténeti szempontból, mai nap már nem lehet beszélni. [...] Mind a skótok, mind Kant Hume után és ellen keltek föl, de a skótok bölcselkedése helyszerű maradt, míg a kanti észjárás elfoglalta a világot. (Erdélyi, 1981, 59–60. o.).

Ugyanakkor persze maga is tisztában van a bírált hagyomány jelentős kulturális kisugárzásával a kontinentális gondolkodásban is, amelynek egyes megnyilvánulásait lehet ugyan felszínesnek, sekélyesnek tekinteni, ám biztos, hogy éppen azokhoz a rurális jelenségekhez nincsen semmi közük, amelyekkel az előző fejezetekben oly hosszan példálódzott ugyanennek a fogalomnak a kapcsán:

A skót bölcsészetben [...] belső forrása ismereteinknek [...] jótékonyan, szépen dolgoztatott fel morálra leginkább ugyan magok a skótok, de franciák s németek által is. Az a sok illendőségtan mind itt veszi gyökerét, s befutá a világot, mint valami folyondár növény. Bölcsészek dolgozák az „etiquette, convenance” rejtelmait, világba lépő ifjak, leányok számára ilyforma címek alatt: a nyájas, vidám társalgó stb. Ezt aztán előkelő szeretettel mondák a szó szoros értelmében gyakorlatnak, életszépítő mesterségnek, az iskolát az élet elejének, a könyvet útlevelének. (Erdélyi, 1981, 59. o.)

A *józan ész* filozófiai fogalmán alapuló nagy hagyományú nevelési, művelődési és társadalmi program egészét utasítja itt ki a filozófiából, azt a programot, amelynek magyar változatára Hetényi is utal idézett munkája címében: a nemzet kifejtődése és *csinosbulása* (Hetényi, 1841). Az életszépítő mesterség kifejezéssel is Hetényi filozófiájának műszavára, a *kalobiotizmus*ra utal itt Erdélyi, halott vitapartnere filozófiáját ezen a módon is betagozva egy a szakfilozófiától éppen most, általa elkülönített művelődési programba. Feltűnő viszont, hogy az Erdélyi által emlegetett divatos művelődési, nevelési program, amely az ő értékelése szerint is a *józan ész* filozófiáján alapul, mindenképpen urbánus és reformer jellegű, így a róla adott leírás nehezen feleltethető meg a *józan ész paraszti és maradi* jelenségként való, főntebb tárgyalt leírásával. A legfeltűnőbb talán az írásos érintkezéshez való viszony leírása. Erdélyi leírásában a parasztiként ábrázolt *józan ész* alapján tiltja el a parasztasszony a lányát az iskolalátogatástól, nehogy levelet tudjon majd írni a szeretőjének, az ugyanezen a *józan ész* en alapuló urbánus nevelési programnak viszont éppen a kulturált, az alkalomhoz és az adott emberi viszonyokhoz illő, rendszeres, adott esetben több nyelven folytatott levelezésre való felkészítés az egyik legfontosabb műveltségeleme.

Erdélyi végül bukott próbálkozásként írja le a *common sense*-filozófiát:

Úgy látszott, hogy az egységesnek hitt közös érzelmen alapuló bölcsészet összeforrasztja ismét azt a sebet, mely a skepticizmus által üttetett a tudományon. Az élet s bölcsészet kibékülése váraték tőle; s voltak is követői. Benne valami realitás mutatkozott volna az empirizmus számára; tehát tisztult és növekedett volna a tartalom; mindamellett a bölcsészeti fejlődés átugrá a közös érzelem vagy józan ész tanát, mert ez csupa bizonytalanság. (Erdélyi, 1981, 58. o.)

Ezek az oldalakon végigvonul az *idegenkedés* az emberi képességek skót felfogásával szemben, láthatóan zavarja az emberi megismerésnek az a képe, amelyben morális és esztétikai ítéletek, érzelmek keverten jelennek meg olyan gondolkodási folyamatokkal, amelyeknek ő inkább a tiszta racionalitás valamely külön szféráját tartaná fenn, és ráadásul a megismerés egész folyamata beágyazódik az emberi praxisba. Ahogyan a gondolkodás gyakorlatba ágyazottságát válaszcikkében Szontagh saját álláspontjaként megfogalmazza:

a bölcselkedő nem gondolkodik pusztán hogy gondolkodjék, sőt inkább az ember gondolkodik és keresi az igazságot, hogy helyesen cselekedhessék (Szontagh, 1857, 217. o.).

Erdélyi idegenkedése érthető, hiszen a *sensus communison* alapuló ismeretelméletnek és antropológiának akár csak feltételes és időleges elfogadása is mindjárt fölborítaná azt a szép dichotómiát, amit a korábbi fejezetekben egyfelől a *józan ész*, másfelől *gondolkodás*, *szellem*, *eszme*, *ész* fogalmai között fölállított. A kettő merev elválasztása ugyanis csak úgy tartható fenn, ha minden emocionális tartalom és kontextusfüggőség a *józan ész*hez kapcsolódik, míg a *gondolkodás* (*szellem*, *eszme*, *ész*) megmarad a kontextusfüggetlen, érzelemmentes tiszta racionalitás szférájában. Erre a dichotómiára alapozva sorolhatta Erdélyi korábban, amikor a nemzetiségi elvnek a filozófiában való megjelenése ellen érvelt az egyezményesekkel szemben, a művészeteket és az irodalmat a nemzeti kultúra hatókörébe, a bölcséletet pedig megtartva az egyetemes emberiség ügyének.

Erdélyi józanész-kritikájának forrásai Hegelnél

Az Erdélyinek a *józan ész* megismerési szerepéről és a *common sense*-hagyomány (csekély) filozófiatörténeti jelentőségéről vallott nézeteiről eddig elmondottakból is kitént, hogy hegeli gondolatokra támaszkodik, átörökítve a fél évszázaddal azelőtti német vitaszituációt is, ennek alapján megítélve magyar vitapartnereit. Hegel már *A filozófia fichte-i és schellingi rendszerének különbsé-*

ge című, 1802-ben írott ifjúkori munkájában szembeállítja az elméleti reflexiót a józan ésszel, és erre építi a spekuláció létjogosultsága mellett kifejtett érvelését *A spekuláció viszonya a józan emberi értelemhez* című fejezetben (Hegel, 1982, 169–174. o.). Hegel vitapartnere Reinhold, akinek az álláspontját egy platformra hozza az előző századból átöröklött német populárfilozófiával, amely a skót *common sense*-hagyományt adaptálva valóban nagy mértékben támaszkodott a józan ész fogalmára. (Hegel terminusai e munkájában a józan észre: *gesunde Menschenverstand*, *gemeine Menschenverstand*, illetve, ahol egyértelmű a szövegösszefüggésből, hogy mire gondol, a jelzőtlen *Menschenverstand*. A magyar fordításban ezek a kifejezések így jelennek meg: *józan emberi értelem*, *közönséges emberi értelem*, illetve *emberi értelem*.) Már itt egyértelmű a spekuláció és a józan ész szigorú hierarchiája, ugyanakkor kibékíthetetlen ellentéte:

a spekuláció megérti ugyan a józan emberi értelmet, de a józan emberi értelem nem érti meg a spekuláció tettét. [...] Ám a józan emberi értelem nemcsak megérteni nem képes a spekulációt, egyenesen gyűlölnie kell, ha a spekuláció kioktatja, és utálnia és üldöznie kell, hacsak a bizonyosság nem ruházza fel teljes közömbösséggel. (Hegel, 1982, 169–170. o.).

Az Erdélyi által is részletesen taglalt hierarchia mellett a józan ész konzervativizmusának és elméletellenességének az imént Erdélyinél megfigyelt gondolatát is megtaláljuk Hegel írásában:

De különösen a közönséges emberi értelem az, amely szükségképpen csak pusztítást lát azokban a filozófiai rendszerekben, amelyek a tudatos azonosság követelményének a kettéosztottság ily módon történő megszüntetésével tesznek eleget, s ennek során a szembeállítottak egyikét, különösen ha a kor műveltsége egyébként is rögzítette, az abszolútum rangjára emelik, a másikat pedig megsemmisítik. (Hegel, 1982, 171. o.) A józan emberi értelem konoksága, hogy háborítatlanul megtartsa magát restsége teljében, hogy megtartsa a tudattalant a maga eredendő tehetetlenségében és a tudattal való szembeállítottságában, hogy biztosan megtartsa az anyagot a differenciával szemben, amely csak azért visz fényt az anyagba, hogy egy magasabb potencia fokán ismét szintézisre hozza. (Hegel, 1982, 173. o.)

Az 1807-ben megjelent korai fő mű, *A szellem fenomenológiájának* előszavában az öntudatos szellem Hegel korabeli történeti állapotának leírása kapcsán, az épületesség korabeli értéke és fogalma elleni érvelésben állítja szembe egymással a *belátást* mint az elméleti gondolkodás eredményét és az épületesség igényével fellépő érzelmi megközelítést, amelyet részben a romantika elméleti műveiben, részint a populárfilozófiában, részint kora vallási rajongóiban lát megtestesülni:

Azon a fokon [...], amelyen *jelenleg* áll az öntudatos szellem, [...] nem annyira annak *tudását* kívánja a filozófiától, hogy maga micsoda, mint inkább azt, hogy előbb újra a lét ama szubsztancialitásának és biztosságának helyreállításához jusson el általa. E szükségletnek megfelelően ne annyira a szubsztancia elzártságát tárja fel, ne emelje öntudatra a szubsztanciát; ne annyira a kaotikus tudatot a gondolat rendjéhez és a fogalom egyszerűségéhez vigye vissza, mint inkább hozza össze azt, amit a gondolat elkülönített, fojtsa el a megkülönböztető fogalmat és állítsa helyre a lényeg érzését; ne annyira *belátást*, mint épülést nyújtson. A szép, a szent, az örök, a vallás és szeretet az a csalétek, amelyet követelnek, hogy kedvet csináljanak a harapáshoz; ne a fogalom, hanem az extázis, ne a dolognak hidegen lépkedő szükségyszerűsége, hanem a forrongó lelkesedés legyen a szubsztancia gazdagságának tartója és továbbterjesztője. (Hegel, 1961, 12. o.).

Hegel e szöveghelyen megnyilvánuló szemléletének hatása Erdélyi kijelentéseire a józan ész egyoldalúságáról, az elmélettel való szembenállásáról, érzelmi kötöttségéről elég valószínűnek látszik, annak dacára, hogy Erdélyi általában nem hivatkozik Hegelre. Valószínűleg éppen azért nem teszi ezt, mert a német filozófust nem pusztán az *egyik* filozófiai szerzőnek tekinti, hanem a filozófiai gondolkodás éppen elért csúcspontjának; így mindenki számára elfogadandó, általános igazságokként hivatkozik Hegel nézeteire, és csak nagy általánosságban, az egyes művekre való utalást mellőzve jegyzi meg, hogy a hegeli filozófiából indul ki.

A mű kifejtése során Hegel részleteiben is érinti a *józan ész* szerepkörét, jellemzőit, például *A törvényhozó ész* című alfejezetben (Hegel, 1961, 215–218. o.) azt fejti ki, hogy az erkölcsi törvények megformulázása esetében a józan ész önellentmondásba kerül. Ugyanolyan a viszonya ebben a speciális esetben is a teoretikus gondolkodáshoz, mint azt korábban általánosságban már bemutatta. Ezzel a hegeli szöveghellyel összhangban állnak azok a fejtegetések, amelyek Erdélyinél olvashatók a józan ész erkölcsi ítélkezésre való hajlamáról és ennek gondolati elégtelenségéről.

Később, filozófiatörténeti előadásai bevezetőjében, *A filozófia elválasztása a populáris filozófiától* című alfejezetben (Hegel, 1958, 86–87. o.), kiterjeszti a *populáris filozófia* fogalmát a német eszmetörténeti félmúlt irányzatának nevére Cicerótól Pascalon keresztül a vallási rajongókig és misztikusokig. Ami összeköti ezeket a korban, kifejezésmódban és tematikában igen különböző irányzatokat, és egyben kizárja őket a valódi filozófia fogalmából, az éppen a *sensus communis* egyfajta, a *moral sense*-szel összefüggő, Hegel által a következőképpen leírt megjelenése:

Ennek a filozófiának azonban van még egy fogyatékosága a filozófia tekintetében. A végső mozzanat, amelyre apellál (mint újabb időkben is) az, hogy ezt a természet ültette az emberbe. Ezzel Cicero nagyon bőkezű. Most morális ösztönről beszélnek, de ezt érzésnek nevezik. [...] Először az érzést veszik igénybe, azután jönnek az érvek, okoskodások róla; ezek azonban maguk is csak valami közvetlenre apellálhatnak. Önálló gondolkodást persze megkövetelnek itt, a tartalmat is az énből merítik, de nekünk ezt a módot szintén ki kell zárunk a filozófiából. (Hegel, 1958, 87. o.)

Amint azt fentebb láttuk, Erdélyi utóbb ezeknek a gondolatoknak a nyomán haladva értékelte a józan ész szerepét általában, és az ezzel a fogalommal operáló filozófiai áramlat szerepét a filozófia történetében.

Erdélyinek a tudomány épületéről szóló metaforája is Hegel szövegeiben gyökerezik. Hegel még így fogalmaz *A szellem fenomenológiájában*:

Egyébként nem nehéz látni, hogy a mi időnk a születésnek és egy új korszakra való átmenetnek ideje. A szellem szakított létezésének és elképzelésének eddigi világával, épp azon van, hogy mindezt a múlt mélyére süllyessze, s átalakulásának munkájával van elfoglalva. [...] előző *világának* épületében felbontja az egyik részecskét a másik után [...] Ahogyan még nem kész egy épület, ha megvetették alapját, úgy az egésznek elért fogalma nem maga az egész. (Hegel, 1961, 14. o.)

Alig pár évtizeddel később, a hegeli filozófia részletes kifejtésének megtörténte után Erdélyi már a beteljesedését, végét véli látni az idézett szövegben emlegetett megújulási folyamatnak, és így fűzi tovább az épülő ház metaforáját:

a tudomány épületén egy új emelet van készen; ezt kell meglaknunk, megerősítnünk, hogy tovább léphessünk. (Erdélyi, 1981, 96. o.)

Összességében elmondható, hogy Erdélyi úgy támaszkodik a józan ész fogalmának és filozófiatörténeti szerepének értelmezésében Hegelre, hogy közben észrevétlenül átemeli a több évtizeddel azelőtti német diskurzus kontextusának egyes elemeit anélkül, hogy reflektálna erre. Pedig Hegel egykori ellenfelei közül a romantika teoretikus szerzői, a vallási misztika képviselői vagy Kant és Fichte követői az 1850-es évek magyar kultúrájában aligha foglalhattak el olyan jelentős szerepet, mint annak idején a német közegben. Egyedül a populáris filozófia tekinthető a magyar és a német esetben a hegelianizmus opponensei közös elemének, de ehhez is erőszakoltan azonosítani kell Hetényi és Szontagh egymással sem mindig összhangban lévő gondolkodását az előző század német populárfilozófiai áramlatával. Nem beszélve arról, hogy a többi ellenfél, a romantika és a vallási misztika ugyanúgy ellenfele volt

Szontaghnak is, sőt utóbbi még élesebben és kifejtettebb formában hadakozott e jelenségek ellen.

A két különböző korban kibontakozó német és magyar diskurzus feltűnő különbözőségei ellenére azonban Erdélyi tekintélye elfogadtatta vélekedését a hegeli filozófia mint az egyetlen lehetséges szakfilozófia és a *common sense*-hagyomány mint nem teljesen professzionális filozófiai elképzelés ellenétéről, és hihetővé tette, hogy Hegel egykori, egészen más vitaszituációban kifejtett érvelése alkalmazható az 1850-es évek magyar szellemi életében is. A későbbi értelmezők körében nem vált különösebben problémává az a körülmény sem, hogy Erdélyi hegelianus nézeteit miért nem az 1830-as, 1840-es évek hegeli pörében fejtette ki, amikor Hegel filozófiája valóban a magyar filozófiai élet központjában állt, és hogy milyen jeleit láthatta Hegel világméretű győzelmének 1857-ben, pont akkor, amikor hosszú időre úgy tűnt Európában, hogy Hegel eltűnik a filozófia kulturális emlékezetéből. A fáziseltolódásnak olyan következményeivel is számolnunk kell, mint hogy Erdélyi sohasem vitatkozott közvetlenül egyik legfőbb ellenfelével, Hetényivel, mivel utóbbi már meghalt, mire Erdélyi színre lépett a közelmúlt és a jelen magyar filozófiájának értékelésével; Szontaghhgal való vitája pedig éppen csak hogy elkezdődött, majd mindjárt le is zárult, szintén a vitapartner halála következtében. Kettejük nézeteltérésének olyannyira nincsenek korábbi előzményei, hogy Szontagh 1851-ben befejezett emlékirataiban (Szontagh, 2017) Erdélyi neve egyetlen egyszer fordul elő egy pataki anekdota forrásaként; holott ugyanannak a csekély létszámú filozófiai osztálynak voltak a tagjai az akadémián.

A józan ész fogalmának szerepe a nyilvános filozófia újkori programjában

A *sensus communis* fogalmának azonban az eddig tárgyaltak mellett más, lényeges szerepe is van a kor filozófiájában, azoknak a teoretikus reflexióknak a megalapozásában, amelyek a filozófia nyilvánosságterének megváltozásával kapcsolatos önértelmezési kísérletekben, a filozófia szerepének újrafogalmazásaiban öltöttek testet. Erdélyinek a *józan ész*-ről adott értelmezése ezért nagy hatással van annak az önképnek az utólagos filozófiatörténeti átértelmezésére is, amit a modernitás filozófiája ugyan nem kizárólag a *józan ész* fogalmára építve dolgozott ki, ám amelyben a *common sense*-hagyomány adta az egyik alapszólamot. Arról a fordulatról van szó, amelynek során a filozófiai gondolkodás a latin helyett élő nyelveken szólal meg, és ezzel párhuzamosan a filozófiai viták a nyilvánosságnak az iskola falain kívüli új terében jelennek meg, főként a periodikus szaksajtóban. A filozófiai nyilvánosság szerkezetváltása egyszerre jelenti az olvasóközönség kiszélesedését és töredezetté válását a legnagyobb

európai nyelvek esetében is. (A filozófiai nyilvánosság szerkezetváltását és az arra adott válaszokat az európai és ezen belül a magyar filozófiatörténetben bővebben elemzem legutóbbi, kétrészes írásomban, lásd *Mester*, 2017.)

A filozófiát anyanyelven olvasó művelt, laikus nagyközönség körének gyors ütemű bővülése mellett fölerősödik annak a veszélye, hogy ezek a diskurzusok helyi jellegűek, más nyelvű olvasóközönség számára ismeretlenek maradnak. Ennek az új helyzetnek az értelmezésére több elmélet jelentkezett, különböző ismeretelméleti háttérrel. Ide sorolhatók Kant fogalompárjai is az *iskola*filozófia és a *világpolgári* szemszögből művelt filozófia, illetve az ész nyilvános és magánhasználatának megkülönböztetésére – legalábbis Kant gondolatai vagy Herder törekvései a közönség (publikum) fogalmának történeti elemzésére nehezen lennének értelmezhetők a nyilvánosság terének megváltozása nélkül. (Erdélyi műve egyébként ezektől is elhatárolódik. Kanttól az észkritika miatt, Herdertől – bár más tekintetben jelentős hatással van rá – azért, mert az általa hangsúlyozott nemzeti sajátságokat a filozófia *alatti* szintre helyezi.) Az új, nyilvános filozófiát és közönségét leírni kívánó elméletek közül azonban az első és leghosszabb hatású a *sensus communis* arisztotelészi eredetű, ám sztoikus értelmezésben elterjedt elméletének újrafelfedezése volt a 17. századtól, Shaftesburytól kezdve a skót felvilágosodáson belüli *common sense*-hagyományig, majd ennek kontinentális kisugárzásáig, legerősebben talán a német populárfilozófiában. A *sensus communis* sztoikus fogalma alkalmasnak bizonyult az új kommunikációs helyzet leírására, hiszen a belátás minden ember számára azonos alapjaként lehetett rá hivatkozni. Ugyanakkor kezdettől hozzákapcsolódott e velünk született képesség folyamatos fejlesztésének, kiművelésének az igénye is, amelynek a terepe immár nem az iskola, hanem a szabad és kulturált emberi érintkezés, az élénk társasági élet, és mindezek filozófiai formája, a különféle szalonokban, társaságokban, illetve a nyilvánosság új, nyomtatott tereiben folytatott teoretikus vitákban való részvétel, akár pusztán hallgatóságként is. A filozófiának ettől a fajta önértelmezésétől sohasem volt idegen önmaga társadalmi szerepének tudatosítása, legalább egy látens művelődési program erejéig, amely a skótoknál az érintkezési viszonyok fokozatos civilizálódásában, egyfajta összecsiszolódásban, német követőiknél pedig az *urbanitás* hangsúlyozásában fogalmazódik meg, mindkettejüknél összefüggésben a közértelmesség fokozatos, aktív fejlesztésével. Magyarul ezt neveztük a *nemzet csinosodásának*. A magyar esetben ráadásul az említett kommunikációs fordulat gyorsabban, drasztikusabban és erősebben ható következményekkel zajlott le nagyjából a Kant-vita végére, így a következő, a reformkor elején föllépő nemzedék számára az új helyzet értelmezésére irányuló teoretikus reflexiók is inkább a diskurzus középpontjában állnak, mint másutt, amit elősegített a Ma-

gyar Tudós Társaságnak a vitákat katalizáló, és az erről szóló egyébként is erős diskurzust határozott irányba terelő tudományszervező és tudománytámogató tevékenysége.

Összegzés, következtetések

A filozófiai tevékenységnek egy új nyilvánosságtérben való elhelyezéséről volt itt szó, a magyar esetben azonban nem csupán a magyar nyelven művelt filozófiát illesztik be az akkor születő nemzeti tudományok rendszerébe, hanem ugyanezt a folyamatot teoretikusan értelmezni, sőt, alakítani is kívánják. Más szóval, a *nemzeti filozófia* mint az újkori nyilvános filozófiák sajátos kelet-közép-európai változata nem csupán maga kívánt alkalmazkodni az akkoriban kiépülő modern nemzeti kultúra rendszeréhez, hanem a nemzet filozófiai értelmezését, egyben ennek az új típusú modern politikai közösségnek a megtervezését is meg kívánta valósítani. E gondolkodásmód szerint az ország kulturális, politikai és gazdasági erőfeszítéseiből a nyilvánosság előtt folyó, a közértelmességet fejlesztő elméleti reflexió képezhet csak nemzeti közösséget és nemzeti kultúrát. A tudomány és a filozófia nyilvános, közéleti összefüggésű felfogásának legradikálisabb megnyilvánulása az 1848 márciusában kelt akadémiai határozat arról, hogy a testület falragaszokon mond köszönetet a pesti népnek a sajtószabadságnak mint minden tudományos tevékenység alapfeltételének a kivívásáért.

Világos után ez a közvélemény és a népakarat uralmához is utat adó koncepció már nehezen volt fenntartható. Ekkor, ebben a helyzetben jelenik meg Erdélyi kritikája, amely, miközben a *nemzeti filozófia* fogalmát veszi célba, a *nemzet filozófiai fogalmára* való törekvés alól húzza ki a szőnyeget, idegenné téve a magyar gondolkodásban a közösségről való filozófiai elmélkedés egykor otthonos szokását.

Irodalomjegyzék

Böhm Károly (1882): Bevezetésül.

In: *Magyar Philosophiai Szemle*, 1. 1. 1–10.

Erdélyi János (1981): A hazai bölcsészet jelene.

In: Erdélyi János: *Filozófiai és esztétikai írások*. Sajtó alá rendezte T. Erdélyi Ilona; a jegyzeteket írta T. Erdélyi Ilona és Horkay László. Akadémiai Kiadó, Budapest. 25–102; 912–924.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1958): *Előadások a filozófia történetéről*. Szemere Samu (ford.). Akadémiai Kiadó, Budapest. Első kötet.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1961): *A szellem fenomenológiája*. Szemere Samu (ford.). Akadémiai Kiadó, Budapest.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1982): A filozófia fichtei és schellingi rendszerének különbsége (részlet).

In: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Ifjúkori írások. Válogatás*. Révai Gábor (ford.). Gondolat Kiadó, Budapest. 147–189.

Heller Ágnes (1952): Erdélyi János.

In: *Filozófiai Évkönyv*, 1. 403–476.

Hetényi János (1841): *Honi városaink befolyásáról nemzetünk' kifejlődésére és csinosbulására*. Magyar Kir. Egyetem, Budán.

Kiss Endre (1984): A magyar filozófia fő irányai a szabadságharc bukásától a kiegyezésig.

In: *Magyar Filozófiai Szemle*, 28. 1–2. 26–69.

Kornis Gyula (1944): A magyar filozófia fejlődése és az Akadémia.

In: Kornis Gyula: *Magyar filozófusok*. 2. bővített kiadás. Franklin-társulat, Budapest. 6–65.

Kovács Gábor (2015): A volgai lovas esete az orosz medvével, a gall kakassal és az angol bulldoggal. Nemzetkarakterológia és modernitás.

In: *Liget*, 28. 8. 30. 95–109.

Mester, Béla (2018): Cities as Centres of Creativity in the East-Central European Nation Building. I. Emergence of Public Philosophy in the East-Central European Urban(e) Cultures. II. "The National Culture must Come from the Cities, as the Law Comes from Zion" (1841). In: Creativity Studies, 11. évf. 1. 129CREATIVITY STUDIES 11 : 1. 129–141.

Szontagh Gusztáv (1857): Magyar Philosophia. Viszonzás Erdélyi János munkájára: „A hazai bölcsészet jelene”.
In: Új Magyar Múzeum, 7. folyam. 1. kötet. 1857. 4–5. füzet. 215–240.

Szontagh Gusztáv (2017): *Emlékezések életemből*. Mester Béla (szerk.). MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Filozófiai Intézet – Gondolat Kiadó, Budapest.

Feminizmus és neveléstudomány

Emil és az ő Zsófiája. A polgári család ideálja Rousseau-nál.

Joó Mária

1. A mű jelentősége, aktualitása

A Rousseau elképzelte családi idill ma is sokakat csábít: Emil, az autonóm férfi és párja Zsófia, gyengéden szerető felesége, gyermekeikkel körülülük a családi tűzhelyet. Mintha Arany János „Családi körben” című verse elevenedne meg előttünk: ki ne kívánna a békés, érzelmekkel telített családi körben élni? Távolság a világ zajától, a romlott városi élettől, falun, a természet ölében, ahol az emberek és életmódjuk is természetes, szükségleteik egyszerűek és maguk termelik meg két kezükkel a betevő falatjukat¹. Ma hasonló természetes elvek alapján ökológusok terveznek, a hatvanas években a szeretetre épülő hippiközösség volt az alternatív életforma ideálja. Ki ne találkozott volna biofarmon birkát tenyésztő, önellátó egykori filozófusokkal?

Hogyan érhetjük el a fent jelzett, aranykorra emlékeztető állapotot, a Rousseau-i utópiát? Elméletben, a filozófusok szerint a platóni úton, neveléssel², de éppen nem a csodált nagy mester módján, mivel a nemek és a család tekintetében véleménye gyökeresen eltér az övétől. Platón ideális állama inkább a mai nemiegyenlőség-elvhez áll közel³, amely R. szerint a nemek természetével ellentétes (Rousseau 1997, 271). A nemek szempontjától eltekintve nevelési elvei modernnek, mint az intim családi kapcsolatok érzelmi hatásának hangsúlyozása, a 'szabad' nevelés, vagyis a gyermek természetes adottságainak kibontakoztatása ma már mind magától értetődően nevelési elveink alapját képezik, valószínűleg éppen Rousseau korszakos jelentőségű újításai nyomán.⁴

Az Emil nem nevelési tanácsadó, még ha annak is tűnik, de – ahogy Allan Bloom (Bloom 1995) szellemesen fogalmazott – a Szellem fenomenológiáját kapjuk benne dr. Spocknak álcázva⁵. Maga Rousseau jelöli ki elképzelt olvasó-

¹ A romantika és a szentimentalizmus család/érzelemkultusza R. közvetlen hatását mutatja, de maga az aranykor toposza Platón államán át Hésziodoszig vezethető vissza.

² De ki neveli a nevelőket/filozófusokat, akik majd létrehozzák az új embert, új társadalmat? Az apória ugyanaz mint Platón állama esetében!

³ Lehet, hogy Platón feminista volt? (Joó 1996) Rousseau pedig félt a nőktől és ezért szigorúan körülhatárolta helyüket ti. a férfi kiegészítője (társa, segítője) szerepét?

⁴ A megelőző korok nő-, gyermek-, nevelés- és családfelfogását elemző átfogó történeti munkákra csak utalhatunk: franciakra /G. Duby, Ph. Aries, E. Badinter/ és Pukánszky B., Németh A.) A Rousseau-fej. felfogásával alapvetően egyetértek: a gyerekkor, Zsófia nevelése, ill. fil. antropológiaként való értelmezés. (Pukánszky 2002. 238., 267. stb.).

⁵ Ezt komolyabban kifejti Nagl 2000, 77–101. Ma már nem közismert dr. Benjamin Spock

it – akik nem apák és anyák, hanem a 'bölcsek' (nem a filozófusokra gondolt, főleg nem a kortársakra!).

A Hegel-utalás azt jelenti, hogy Rousseau ember- és történelemfelfogását, erkölcsfilozófiáját ismerhetjük meg ebben az irodalom műfajában is kiváló, helyenként regényes műben. A szereplők elevenen élnek, történetük van – persze az alkotó Szelleme, a Nevelő vezeti őket. Irodalom és filozófia elválaszthatatlanul ötvöződik itt is mint R. oly sok művében. Maga a legfontosabb művének tekintette, és valóban nagy, bárha ellentmondásos hatással volt kortársaira: csodálták, betiltották, el is égették. Majd diadalútját járta a romantika és a sentimentalizmus korában, de ma is vonz és taszít egyszerre, ha más okok alapján is, mint akkor. 1762-ben, közvetlenül az Új Héloise után írta, mely rövidesen a század legsikeresebb regényének bizonyult (Rousseau 1882), ugyanazon elvek alapján konstruált családi-szerelmi idill és egyben erkölcsi példázat, mint az Emil.⁶ A regény rosszul végződik – mint ahogy az Emil folytatásának szánt „Émile et Sophie, les solitaires” c. töredék szerint is felbomlik az idill, a pár különválik és elzúllik. Talán maga Rousseau sem hitte igazán, hogy a valóságban is lehetséges az erényes családi boldogság, de a képzeletben biztosan az, és ettől nem kevésbé szép és igaz! E tekintetben alapvetően platonista vagyis idealista volt, gyakran hangsúlyozta a képzelet jelentőségét az emberi boldogság szempontjából. Nem túlzás utópiának nevezni az Emilt, melyet a műfaj implikálta társadalomkritika és jobbítási szándék működtet.

2. Zsófia és Emil nevelésének összevetése

Az Emil első 4 fejezete az, amely R. nevelésfilozófiájának progresszív, korszalkalkotó oldalát mutatja, ti. vele kezdődött az az új korszak a nevelésméletben, amely még ma is tart, amennyiben elvei ma is többé-kevésbé érvényesek – bár éppen a nemek szempontjából inkább kevésbé, sőt bátran mondhatjuk hogy ebből a szempontból ma már éppen hogy idejétmúltak⁷. Valójában elvei általánosan érvényessé deklarálásához el kell tekintenünk attól, hogy ezek egy fiú nevelését szolgálják egy férfi nevelővel való viszonyában, vagyis hipotetikusán minden gyerekre, lányokra is alkalmazhatónak kell tekintenünk. Valóban vannak olyan helyek a mű első fejezeteiben, ahol mintha azonos elvek lennének

világsikerű nevelési tanácsadókönyve, mely évtizedekig az. ún. liberális nevelés bibliája volt, minden család napi olvasmánya – a hetvenes-nyolcvanas években nálunk is!

⁶ Érdemes Sophie-t és az Új Héloise hősnőjét Julie-t összevetni, melyiket válasszuk? (Kuster 1999.) Julie erősebb, autentikusabb figura, de nem boldog tekintélyes férje mellett, végül öngyilkos lesz.

⁷ Már a korban is konzervatívnak számított (Pukánszky 2002, 268).

érvényben mindkét nemű gyermekekre, de Zsófia neveléséhez érve mégis más elveket követ már a kislánykortól. Emil esetében a szexuális nevelés 15 éves kortól kezdődik, amikor a másik nem iránti érdeklődés felébred. Zsófia nevelése tehát kezdettől a nemi másságon alapuló szexuális nevelés, míg Emilé eleinte csak általános nevelés. A Rousseau-i magyarázat valószínűleg abban a deklarációban rejlik, hogy a férfi csak időnként hímnemű lény, a nő pedig egész életében az (nőstény). Ezért nincs a két nem között semmiféle egyenlőség, kötelességeik is mások, életmódjuk is eltérő. „Az egyenlőtlenség köztük ’természetes’, nem emberi intézmény, nem előítélet műve, hanem az észszerűség.” (I. m. 271.)

Zsófia nevelése ma legalábbis tradicionálisnak nevezhető, (ha nem idejétmúltnak), mivel ma, a nemek társadalmi egyenjogúságának és azonos közösségi-nyilvános nevelésének korában is a családi nevelésben tovább élő tradicionális nemi szerepre készítik fel. A felnőtt férfi, Emil boldogsága társa, Zsófia segítségével valósul meg, az ideális, polgári család létrehozásában. A tartós boldogság fenntartásában Zsófiáé a döntő szerep, az ő morális kötelessége a többiek boldoggá tétele. Az ő boldogsága ugyanis a többiek boldogságában áll! A női/anyai önzetlenség mintaképét láthatjuk Zsófiában. Járjunk utána részletesen a boldog család tagjai kinevelésének! Előrebocsátva a különbséget: Emilt embernek, Zsófiát nőnek nevelik. Emil emberré és férfivá fejlődése egybeesik, azáltal hogy ember, egyben férfi is, míg Zsófiát csak nőnek nevelik, ugyanis ember és nővolta ellentmondanak egymásnak – ahogy a tradicionális női sorsot elsőként elemző Simone de Beauvoir összegezte a 20. század közepén (*Beauvoir*, 1971, 27., 83).

Milyen emberré nevelik Emilt?

Ő az új polgári kor Embere, a szabadnak, öntörvényűnek nevelt ember (természetesen) férfi és nevelője is az! Eltekintve a csecsemő szoptatásától, mely a természetes anya feladata kell legyen. De ez csak R. szerint ’természetes’, mert a korban éppen nem volt az! Az számított természetesnek, az volt a szokás, hogy dajka, nem a szülő anya szoptatta a gyermeket. A dajkaságot pénzért szegény nők vállalták, akár évekig a sajátjuk mellett idegen csecsemőket szoptattak és elláttak – úgy, ahogy ők éltek.⁸

A férfi nevelő indirekt módon irányítja Emil nevelését, hogy a saját tapasztalatán, saját érzéki benyomásai alapján tanulja meg, mi jó neki és mi káros.

⁸ A saját gyermek szoptatásának Rousseau hatalmas erkölcsi jelentőségét tulajdonít, amit már a mű az első oldalalain leszögez. I. később Zsófia szerepénél.

dő, saját eszét használja, ami által megismeri adottságai és képességei határait, vagyis megtanul engedni a dolgok hatalmának, a szükségszerűségnek. A nevelő semmit nem ír elő neki (ezt később negativisztikus nevelésnek nevezik), Emil egy kivételével könyveket sem olvas, amely Robinson Crusoe sorsán az önálló életre tanítja. Tradicionális vallási nevelésben sem részesül, valamiféle deizmushoz magától, természetes úton jut el, amely a kor szemében a legnagyobb megbotránkozásra, a könyv betiltására adott okot. (A vallási eszmék el-sajátításáról a legterjedelmesebb 4. könyv, A szavojai vikárius hitvallása szól.)

Az Ember ilyenén nevelése megfelel az emberi természetnek, mely őt ön-el-látó életre teszi képessé, az Ember szabad és tökéletesíthető (változni képes). „Élni annyi mint cselekedni, használni szerveinket...”. Ezzel szemben a társadalom embere rabszolgaságban születik (i. m. 12. o.) A társadalom embere egy rész(e annak), míg a természetes ember önálló egész, teljesen önmagáé. A rousseau-i cél a társadalomban élő természetes ember kialakítása, mely nem azonos a természetben élő természetes emberrel. Emil természetes nevelése őt a társadalmi életre kell előkészítse, de a műben leírt nevelés családi és nem nyilvános/társadalmi nevelés. A kettő összeegyeztetése nem problémamentes, de ezzel a mű csak érintőlegesen foglalkozik (Emil a házasság előtt világot látni indul).

Ha az ember önálló egész, felmerül a kérdés, hogy a nőre is vonatkozik-e és a nő gyermeke hogy kerül a férfi mellé és milyen viszonyban? Vagyis hogyan jön létre a család, és milyen viszonyok természetesek a családban? A tradicionális szerződéselméletek, melyek az egyedből indulnak ki és nem a társas létből, a társulást kell megmagyarázzák, de egy lépést kihagynak, ti. azt, hogy a felek (férfiak) közti szerződés implikálja, előfeltételezi a nemi szerződést, (sexual contract – Pateman) mely révén a nő és gyermeke a férfi uralma alá kerül, az ő szükségleteit szolgálja, az ő családját alkotja. Valójában ezáltal lesz a férfiember önálló egész! A nő nem számít annak a férfiuralmi (patriarchális) társadalmakban. Pateman már klasszikusnak számító könyve után a szerződéselméletek feminista változatai ezt a korábban negligált előfeltevéssel is számolnak.

Rousseau magyarázata az érzelmek, a családi kötődés, a szerelem erején alapul. Ezek csak a természetes vadság utáni civilizálódó szakaszban kezdenek összetartó erőként hatni. A társulás nem a racionális önérdeken alapul, hanem a másik ember iránti együttérzésen ti. szenvedése láttán érzett azonosuláson. A 'pitié' (sajnálat) nem áll ellentétben az alapvető önfenntartással, ez mint önszeretet természetes ösztön, és nem tör a másik ember ellen. Az ember alapvetően jó ('nemes vadember' a kor kifejezése szerint).

Az Emil első mondata szerint: „Minden jó, midőn kilép a dolgok alkotója kezéből, de minden elfajul az ember kezei között.” Az ember semmit sem akar olyannak, ahogy a természet alkotta, még az embert sem.

Az eredeti állapotból egy második, jobb (morális) szakaszon keresztül fejlődik ki a harmadik, mely a lassú elfajulás történelme, az önzés, versengés, szerzésvágy folyamata, egészen a jelenkor szomorú látteleletéig, melyet a két Értekezés és a Társadalmi szerződés adnak.

A tulajdonképpeni eredeti állapotban szabadon kószáló egyedek léteznek, erkölcs nincs, a kapcsolatok futó természetűek (mindkét nem esetében promiskuitás). A második szakaszban létrejönnek a két nem között a tartós, érzelmi kötődések, szerelem, és velük a család. Ez a morál, a jó és rossz fogalma születésének a szakasza. A családnak és ezáltal a nemek közti viszonynak alapvető jelentősége van R. antropológiájában és történetfilozófiájában. A tartós kapcsolat (házasság) történetileg civilizálta, megszelídítette a szenvedélyek (nemi vágy) destruktív erejét, mely e nélkül újból káoszba döntené az emberiséget. Ezért kap R. nevelésméletében a nő mint feleség és anya lényegi, az egyes férfiakat civilizáló szerepet. A züllött jelent felváltó remélt jobb jövő egy magasabb fokon való visszatérés a kezdeti aranykorba tk. a második szakaszhoz és nem az eredetihez-természeti állapothoz, hanem tovább egy 'természetes társadalmi' állapot felé.

Tehát az emberi természetnek két olyan jellemzője van, amely megmagyarázza a többi emberhez való viszonyulását, azt, hogy miért kötődik az önállóan élni képes ember a másikhöz: egyik a szexuális vágy, a másik a fajtársunk szenvedése láttán keletkező együttérzés, szánalom (pitié). Mindkettő érzelem vagy ösztön, nem az érdek köt össze bennünket, vagyis nem annak racionális felismerése, hogy szükségünk lenne a boldoguláshoz a másik együttműködésére (ez utóbbit pl. Platón gondolta).

A faj és az egyed fejlődése hasonló, ahogy sok antropológiai elmélet tartja, ezért Emil nevelése ennek analógiájára történik. A nevelő irányításával Emil 15 éves korára önellátásra képes, de gondoskodó, erényes fiatalember (kétkezi mesterséget tanult), majd elérkezik az a kor, amikor „eszét az érzései révén tökéletesítik”. Elérkezik az ébredő szenvedélyek kora, egy második születés, amikor a nemünk számára születünk⁹ – mármint mi férfiak (Emil, és a szerző). „Nem jó dolog, ha a férfi egyedül van... társnőt ígértünk neki, s a társnőt meg is kell kapnia” (ti. a fenti morális okok miatt!) i. m. 268.

⁹ azonban a nő a neme számára születik, Zsófia nevelése alapján, akit már kiskorától nőként és nőnek nevelnek (a cicoma szeretete már kicsi lánykorban jelentkezik, és már korán szigorúan kell fogni őket).

Milyen nővé nevelik Zsófiát?

Zsófiát Emil, a férfi társának nevelik, nincs szó képességei szabad kibontakoztatásáról, a cél eleve adott: feleség és anya lesz belőle.¹⁰ Valójában nem emberre, hanem nővé nevelik, míg Emil azáltal lesz férfi, hogy emberré nevelik, a kettő egybeesik, míg a női nemnél ellentmondás van a faj és a nem szempontjai között.¹¹

A nőnevelés elvei ellentmondanak az emberi nevelés elveinek, R. saját antropológiájának, morálfilozófiájának. Ennek a problémának fogunk a nyomába eredni a következőkben, kritikus szemmel és más, mai előfeltevések alapján ti. a nemek egyenrangúságának, azonos jogainak (képességek valamint lehetőségek) elvi alapján állva. Lehetséges-e az ellentmondás feloldása vagy ha nem, akkor hogyan értelmezzük azt a nemek tudománya elméletei és a feminista filozófia alapján.

Felhasználva a feminista antropológia egyik alaptézisét, mely már elfogadottá vált: az Ember fogalma a férfiembert rejti, az ő ember volta egybeesik férfi voltával, bár univerzális érvényűnek deklarált emberi jellemzőknek tudjuk őket, de mivel a férfiak élete, tevékenysége alapján keletkeztek, ők felelnek meg jobban ezeknek az univerzálisnak tartott vonásoknak. Valójában nem univerzálisak, hanem parciálisak, mivel az emberfogalom jegyeit csak az egyik nem alapján alkották meg¹². A nő más mint a férfi, ezért lesz az abszolút más-ság, a különbözőség képviselőjévé – nyilván a férfiak szemszögéből nézve! A probléma sokféle megfogalmazásban ismert: emberek-e a nők, emberi (human)-e a női? Arisztotelész megoldása sokáig dominált az európai gondolkodásban, mely szerint a nők már keletkezésükben, biológiailag kisebb értékűek mint a férfiak, vagyis félresikerült emberek, másodrendűek. Rousseau ezt az álláspontot határozottan tagadta. „Nincsen igazuk azoknak, akik a nőt tökéletlen férfinak tekintik. A külső látszat azonban mellettük szól.” I. m. 148.

A Zsófia neveléséről szóló könyv rögtön az elején az azonosság és másság filozófiai-antropológiai problémája sajátos rousseau-i megoldását deklarálja. A faj és a nem kérdésének egyszerű megoldása: „minden vonatkozásban, amely

¹⁰ A feminista kritika fő vonala a nő instrumentalista felfogására irányul, a faj (reprodukción) és a férfi egyed szempontjából, pl. Hegel is így értelmezi. l. később, a 4. részben S. M. Okin, Sarah Kofman.

¹¹ Simone de Beauvoir evvel magyarázza azt, hogy nő is elfogadja a férfi elsőbbségét, mivel ő a kultúrát történetileg megalkotó nem. Beauvoir azonban a nő ember voltából levezeti a másodrendűség tagadását is: az egzisztencialista elv szerint a Nő is eredendő szabadság! Ez tragikus ellentmondást okoz a nő életében! (Beauvoir 1971, 82. 27.)

¹² l. Sh. Ortner, H. Moore magyarul is olvasható cikkeit, vagy Beauvoir (1971): Előszó és mottó.

nem függ a nemtől, a nő a férfival azonos (szervek, szükségletek, működés), csak mennyiségi különbségek vannak. A probléma csak az, hogy nem könnyű meghatározni, mi tartozik a nemhez és mi nem. ...A megegyezések a fajhoz tartoznak, a különbségek a nemhez”. Innentől kezdve azonban csak a különbségekről van szó, mintha Zsófiát nem embernek, csak nőnek vagyis különbözőnek nevelnék – mivel nem azonos nemében Emillel, nevelésének is különbözőnek kell lennie. Pedig „minden ember egyenlőnek és szabadnak születik” saját elvi deklarációja alapján ez a nőre is érvényes kell legyen. Zsófia nevelésében nem találjuk még nyomát sem az emberi azonosság, egyenlőség szempontjának. Ez nem véletlen! Minden baj forrásának látja a két nem tulajdonságai ’keveredését’: a nők ne viselkedjenek úgy mint a férfiak (mint ahogy a szalonokban szellemükkel akarnak egyes elfajzott nők uralkodni), és a férfiakat is fenyegeti az elnőiesedés veszélye, ha passzívan alávetik magukat a nőknek. A két nemet szigorúan külön kell választani – így kell őket nevelni, és külön életszférát kell nekik kijelölni: a nők terrénuma a magánélet, család, míg a férfié a közélet, nyilvánosság (Elshtain), de persze a család az otthonuk. A két szféra viszonya azonban tradicionálisan hierarchikus, és így a két nem viszonyának, tevékenységeinek és tulajdonságainak társadalmi értékelése is.¹³ R.-nál azonban mintha megfordulna köztük a fontossági sorrend: a családi nevelés alapozza meg a társas/polgári rendet, ezért ott kell elkezdenni a nemi hierarchia megalapozását, de a nők kötelességévé tenni azt! (Ti. saját alárendeltségük és a férfiak dominanciája nevelés általi kialakítását.)

3. Az alárendelt női Másság tradíciója

Erős, aktív férfi – gyenge, passzív nő

„Az egyiknek (a férfinak) erősnek és tevékenynek kell lennie, a másiknak gyengének és passzívnak. Szükségképpen úgy kell alakulnia, hogy az egyik akarjon és bírjon, a másiktól elegendő, hogy alig álljon ellent.” Az adott szövegkörnyezetben, ahol az erkölcsi norma deklarálása olvasható, a nemek egyesüléséről van szó, mely során a nemek különbözően viselkednek (aktívan és passzívan). A különbséget természeti törvénynek tekintve „a nő arra teremt, hogy megnyerje a férfi tetszését”. E természeti teleológia magyarázza mindazt, amit a nőnek nevelése során meg kell tanulnia: tetszeni, kellemesnek lenni, elbájozni a férfit (tánccal énekkel, öltözködésével), sőt ellenállni is azért kell, hogy

¹³ A feminista kritika a kezdetektől foglalkozik a private/public viszony elemzésével (Landes 1998).

a férfi erejét felébressze.¹⁴ Zsófia legyen félénk, szerény, szemérmes és főleg engedelmes! Kora gyermekkorától engedelmességre szoktatják, előbb apjának, gyóntatójának majd a férjének kell engedelmeskedjen. Az engedelmesség a nő kötelessége és erénye. Miért van szükség erre a szigorúságra a lányokkal szemben, és miért lehet a fiúkat szabadon nevelni, hagyni kibontakozni hajlamaikat? A férfi, mire felnő, képes eszével uralkodni vágyai felett, ura lesz önmagának, míg a nők erre nem képesek, ezért a környezetükben élő férfi kell uralja az ő szenvedélyeiket is, akinek a nő engedelmességgel tartozik.¹⁵ A házaspár mint két testrész organikus egységet alkot (a férfi a fej, a nő a karok). Logikus a két nem közti hierarchia, a férfidominancia szükségessége.

Az ész és a tekintélyhez való viszony tekintetében nagy a különbség a két nem között. A nők sokkal nagyobb mértékben függenek a közvéleménytől, az előítéletek tekintélyétől mint a férfiak, de bennük is él a lelkiismeret belső hangja. Ennek követéséhez az ész szava szükséges (a szabály felismeréséhez), de ez náluk kötelességérzésként működik, és a lelkiismeret hangja követésére indítja őket: engedelmességre, hűségre a férj iránt, gyengédségre és gondoskodásra a gyermekek iránt (i. m. 289). Az észbeli képességek különbsége a két nem között a morálon kívül is felmerül, a tudás, tudományok elsajátításakor. A nőknek csak a gyakorlati tudásra van szükségük (a háztartás vezetéséhez számolni tudni kell), de a magasabb tudományok fölöslegesek, és nem is képesek azokat felfogni. Két érvet is kapunk, egy pragmatikusát, meg egy elvit, az adottság is hiányzik, nemcsak a használat nem igényli az elméleti ész.

A női ügyesség elismerése: gyors helyzetfelmérés

De nem állíthatjuk azt sem, hogy a szerző ne hangsúlyozná a nőknél is az ész és a szellem művelésének fontosságát: a lelkiismeret és a többiek véleményének figyelembevétele közti egyensúlyozás komoly mérlegelést, emberismeretet és elsősorban gyors helyzetfelismerést, jó megfigyelőképességet kíván. Ez utóbbi a nők megkülönböztetett képessége, művészete – R. szerint együtt születik velük (i. m. 291). Egyesek kortársak szerint – idézi R. – ez a vonásuk egyszerűen csalfaság, a nők hazudnak! De nem annak születnek, csak azzá lesznek! – vitatkozik szerzőnk a nők lebecsülőivel – a társadalom felelős hibáikért! Valójában a nők nem is hazudnak, hiszen van egy sajátos nyelvük, mely nem szavakat használ, hanem jelzéseket: a gesztusaikat, hangszínüket kell figyelni,

¹⁴ Valóban használhatjuk S. Kofman terminusát: phallokrata célok (Kofman 1998) és Lange 2002.

¹⁵ Bár a nőknél van egy velük született mérséklő erő, a szemérem!

ezzel adják tudtul, hogy valójában mit gondolnak. Ilyen rejtett módon közölhetik hajlamaikat anélkül, hogy felfednék azokat (a szemérem, tartózkodás a nő első erénye!). Másik neve is van ennek a női művészetnek: kacérság – mely szükséges és erényes vonásuk (még a férjjel szemben is), sőt „a tisztesség törvénye” kívánja meg! Logikusan következik ez abból, hogy a nő feladata a csábítás, az, hogy vonzó legyen férje számára (de nem mindenki számára), otthon gyengének kell mutatnia magát ahhoz, hogy a férfi erős lehessen. Az alapvető nemi különbség teleológiájához vezet vissza a női ravaszság, ügyesség művészetének taglalása.

Itt jutunk el R. felfogása ambivalens voltának magyarázatához, amikor a nemek természet adta hierarchiája vagyis a férfidominancia átfordul az ellentétébe, amikor R. azt állítja, hogy valójában a nők uralkodnak a férfiakon, a férfiak szexuális vágyain keresztül!

Valójában a nők uralkodnak a férfiakon – a vágy révén (leírás)

A kor nagyvárosaiban, a társaságban a nők voltak a hangadók, amely alapján a 18. századot a nők századának is nevezték – legalábbis a Goncourt fivérek szerint a 19. században. R. számos helyen kárhoztatja a városi erkölcsökzüllottságát, és ezért főleg a nőket teszi felelőssé pl. D’Alembert –levélben a színházról (Rousseau 1978). Ezért is kell Emilt falusi magányban nevelni, és társát, Zsófiát is. Ugyanakkor R. a női erény, nemes erkölcsök felmagasztalásának szószólója is, miközben a szalonokban uralkodó nők erkölcsizüllottságát kárhoztatja. Ezek a nők férfias módon és férfias eszközökkel (szellem, művészet) akarnak uralkodni – nem úgy Zsófia, aki női erényeivel szelíden (a háttérből) irányít mint a családi erkölcsök fő felelőse, nemcsak a gyerekek nevelése tekintetében, hanem férje erkölceiért is ő felel!

A szexualitás, vágyak és érzelmek szerepének bonyolult nemi koreográfiáját láthatjuk a szemünk előtt megelevenedni, mint egy színjátékot. Arról már szó esett, hogy a nők természetes vágyai korlátlanok (a férfiaké nem!), ezért már kislánykorban meg kell őket zabolázni és engedelmességre szoktatni (ez a nevelés, apa, gyóntató majd a férj feladata). A férfi maga képes uralni vágyait esze segítségével (az önuralom képessége). Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a nőkben is van egy természetes fékező erő, a velük született szemérem, ami gátolja a vágyak féktelen kitörését. Ehhez segítséget adnak a környezetükben élő férfiak, akik az ész természetes uralmát jelenítik meg (önmaguk és feleségük felett). Mégis, a dupla biztosítás ellenére: a női vágy, szexualitás veszélyes hatalom, mely uralmi pozíciót biztosít a gyengébbnek, a passzív nőnek. Egy nehezen hihető okfejtésben magyarázza Rousseau, hogy mivel a férfiak vágyai

könnyen felkelthetők, de kielégítésük a nő jóindulatától függ: ezért a férfinak el kell nyernie a nő belegyezését ahhoz, hogy ő, a férfi lehessen az erősebb fél. Ezért a férfi mindig bizonytalan e tekintetben, a nő meg ravaszul kihasználja ezt, bizonytalanságban tartva a férfit. A nő gyöngeségével fegyverként élve kerül a férfi fölé, és parancsol neki: a testileg gyenge uralkodik az erős fölött! Azt tiltja a férfi galantéria, hogy éljen erejével, de ettől még egyébként (vagy éppen ezért) megvetheti a 'hölgyet' (Bennent-Vahle 1985).

A nők uralkodjanak! Erényeik tekintélye révén (előírás)

A leírás és az előírás, a morális norma deklarálása gyakran keveredik a műben. Így a következőkben: A nők nemcsak a szexualitáson keresztül, hanem egy másik szinten, a morális tekintélyükkel is dominálnak! A női erény ugyanis tiszteletet parancsol. A kor regényirodalma egész galériát vonultat fel olyan hősnőkből, akik maguk a két lábon járó erkölcsi kiválóság a társasági életben és barátaik előtt egyaránt. A legismertebbek talán Jane Austen pár évtizeddel későbbi híres nőalakjai: Anne Elliot a *Meggyőző érv*ekben vagy Fanny Price a *Mansfieldi kastélyban*. Persze a kézenfekvő példa R. saját regényhősnője, az Új Héloise Julie-je és maga Zsófia, aki nem szépségével hódítja meg Emilt – nem is kell szépnek lennie, hanem elsősorban erényesnek (szerény, engedelmes, vallásos és szerető szívű). Mindazonáltal az erkölcsi kiválóság vonzereje inkább egy fiatal lányban szokott ellenállhatatlan vonzerőt gyakorolni a férfiakra – a korosodó (női) erény unalmas, a magányos vénlány, nagynéni lenézés, gúny tárgya, erényei elismerése mellett. A női erény mindkét képét a zseniális Jane Austen éles szeme mutatja meg nekünk, akár egyetlen regényalak sorsában: A már korosnak számító 26 éves Anne Elliot erénye ellenére hajsza hűján vénlánysorsnak nézett elébe, de végül is ennek köszönheti szerelme visszahódítását. Az igazi erény győzedelmeskedik! (Ti. férjhez megy szerelméhez.)

De idézzük magát Rousseau-t: „A nő uralma erényeivel kezdődik. Alighogy bájai kifejlődtek, máris uralkodik szelíd jellemének jóvoltából és tekintélyt szerez a szerénységnek. Hol az az esztelen, barbár férfi, aki nem csillapítja le gőgjét és nem válik figyelmesebb modorúvá egy okos és szeretetreméltó 16 éves lány oldalán, aki keveset beszél, figyel mások szavára, magatartásában illedelmes, szavaiban tisztelettudó, s akinek szépsége nem feledteti el sem nemét, sem ifjúkorát, még a féltékenységgel is érdekessé teszi magát és tisztelet vív ki.” (I. m. 296.)

Rousseau így fordítja a női erkölcsök züllöttsége feletti elkeseredését a női morális példaadás feladatává. Pontosabban két ellentétes alakzatra hasítja a nőt: egyfelől züllött 'Szajha', másfelől tiszta női ideál, 'Anya és Természet', gondoskodó-szerető¹⁶.

A férfiak megítélése a nőktől függ – állítja –, ezért befolyásuk pozitív irányba is fordítható. Legyenek erényesek, és ezáltal javíthatják meg a férfiakat is! A szerelem megneemesíti a férfiak szexuális vágyát, az ideál szépsége iránti elragadtatás fennköltsege felemel.

Újból Rousseau platonizmusát fedezhetjük fel: a platóni Szépség ideája felemeli a lelket, ahogy a romantikus szerelem is az elérhetetlen tökéletességű szépre irányul, ami ugyan nincs meg a valódi szeretett lányban, csak illúzió, ítélt az ész – de a szerelem a szívhez szól! Ezért akár mellőzhető is a testi kapcsolat (egyik szerelme Sophie d'Houdetot és regényes alteregója, Julie esetében az Új Héloise-ban). De mintha elsősorban a nő kötelessége lenne az erényes ellenállás a férfi vágyainak: testetlen ideált kell eljátszania. A férfi ugyanis nem képes vágyainak ellenállni, ő elbukhat, ez bocsánatos bűn, és főleg a nők hibája, amiért olyan vonzóak! A nő erkölcsi bukása viszont megbocsáthatatlan! Miért is az? A hűség és hűtlenség a házasságon belül tárgyalható egyáltalán (azon kívüli szexuális kapcsolat eleve erkölcstelen és bűnös). A női hűtlenség a legszörnyűbb bűn, ami szóba kerül Zsófia nevelésében. Ennek pedig az az oka, hogy a feleség hűtlensége megfosztja az apát a törvényes örökös jogától, vagyona és neve egy fattyúra száll, ennél pedig nagyobb szörnyűség nem történhet férfiemberrel (i. m. 271).

A nő valójában a morális tökéletesedés eszköze a férfi és családja (gyermekai) számára: önfeláldozó, megtagadja saját vágyait is, értük él. Már a szoptatással kezdődik a családi kör kialakításáért a nőkre rótt felelősség: az anyai gondoskodás az anyatejjel kezdődik, amelyet nem pótolhat dajka, és R. egyenesen a szoptatásnak tulajdonítja a családi boldogság maradandó voltát: „a megindító látvány a családhoz köti a férjet, ettől alakul ki a természetes kötelék köztük, és szeretik majd egymást, apává, anyává, gyermekké válva”(i. m. 14).

Mivel Emil nevelése valójában az emberi faj története, történetfilozófiai dimenziót nyer a nők erkölcsi kiválósága, a jobb, erkölcsösebb kor létrehozatala a nők és a családi nevelés feladata. A nők az okai a züllésnek is, és egyben eszközei is, de ők a nemesbedés/tökéletesedés okai és instrumentumai is. Az

¹⁶ R. nőkhöz fűződő kapcsolatai alapvetőek és ambivalensek életében és morálfilozófiájában is – az egyik legjelentősebb R.-kutató szerint is. (Wokler 1995, 2012). Ezt a kettős-ambivalens nőképet a pszichoanalitikus értelmezések a kultúrtörténetben (J. Kristeva) és R. saját életében is megmutatják pl. Madame de Warenshez fűződő kapcsolatában (Kofman).

Emil ugyan csak a családi, magánneveléssel foglalkozik és más művekre utal a polgári/közösségi nevelés tekintetében, de néhány hivatkozás a genfi polgárnők és a spártai nők döntő szerepére nem hagy kétséget afelől, hogy szerepük hasonlóan meghatározó lenne, mint a családban. Ehhez azonban elvileg a nők nevelésének is tartalmaznia kell az emberré/polgárrá nevelést a családi nemi szerepen kívül. Erről azonban az Emilben nem esik szó, és nem véletlenül, hiszen R. szerint a nő élettere a magánélet, természetes hivatása a család, anyaság! Ahol a nők politikai szerepe egyáltalán futólag szóba kerül, ott elképzelhetetlennek deklarálja, hogy a nők e két szerepet egyszerre vagy váltogatva be tudnák tölteni – ez lehetetlen!

Pedig már a korabeli nők nevében is pont ezt követelte Mary Wollstonecraft, vagy az elfeledett Olympe de Gouges, hogy egyszerre lehessenek anyák és polgárnők is! (Wollstonecraft 1792.)

4. A feminista értelmezések típusai

Saját értelmezésem végén vázolom a feminista vagyis genderszempon­tú értelmezések fő típusait, miután egyesekre már utaltam. Ezek többségükben nem feltétlenül elítélőek, bár nem tagadják a férfiközpontú avagy fallokrata, szexista minősítés jogosságát, inkább magyarázni akarják az ellentmondásokat, az ambivalenciát. Vannak olyan feminista értelmezések, melyek a nőknek szánt pozitív szerepre teszik a hangsúlyt.

A. Érdekes avval kezdenünk, ami ma női szempontból aktuálissá teszi Rousseau-t, hiszen ezért foglal el a feminista és genderszempon­tú értelmezésekben olyan előkelő helyet. Ő az első között volt a politikai filozófiában, aki a magánélet/család és az érzelmek témáját alapvetőnek, a társadalom/politika számára is döntő jelentőségűnek tartotta, és ezáltal a nők szerepének fontosságára felhívta a figyelmet! Ezt tette a 20. században a feminizmus is, e törekvés röviden a híres jelszóval foglalható össze: „ami személyes, az egyben politikai” (Weiss-Harper, Lange 1991). Azonban a szerző nőnevelésre, családra vonatkozó konkrét javaslataival kevés feminista-egalitárius értelmező ért egyet, de mindenképpen vitatásra érdemesnek tartják, annál is inkább, mivel ideálja, a komplementer nemi szerepek a tradicionális polgári család eszméjében ma is él, ahogy a bevezetőben utaltam rá. A nőmozgalmak a politika mintegy kívülről, a magánéletre ható erejére mutattak rá, Rousseau a családi érzelmi kötődés belülről kifelé ható későbbi társadalmi-politikai szerepét hangsúlyozta. A korai feminista kritikák valószínűleg épp a rousseau-i idealizált családi szerepek, a patriarchális szemlélet, altruista családfők és alávetetten boldog feleségek idilljéről akarták lerántani a leplet!

Ezzel máris az alapvető ambivalencia másik, negatív és kritizálandó oldalát hoztuk szóba!

A korai gyermekkori kötődés meghatározó volta a mai fejlődépszichológia alapelve, és ehhez ma is többnyire az anya-gyermek kapcsolata társul, bár talán nem kizárólagosan (apa/gondozó-gyermek is behelyettesíthető). Ehhez köthető a feminista etika alapgondolata a női morális gondolkodás sajátos jellemzője 'felfedezésével', melynek elmélete C. Gilligan (1982) fejlődépszichológus nevéhez fűződik, ti. a törődés/gondoskodás (caring) sajátosan női hangjának felismerése (Butler 2002, 212). R. is a szerető gondoskodás feladatát szánja Zsófiának, és nem egyedül ő (és Jane Austen) látta a nőt a 'morális nem'-nek (Steinbrügge). Az európai tradíció mintegy kétezer évig a közéleti férfi (public man) és női magánszemély (private woman) dichotómiával különítette el a politika/közélet és a család/magánélet szféráját, melyek közül a politikai filozófia csak a közéletet, politikát vizsgálta (Elshtain). A nők és gyermekek iránti tradicionális elméleti érdektelenséggel Rousseau szakított, és a kettő határvonalát is megkérdőjelezte (a férfiak szempontjából).

B. A jogos kritika a demokratikus egyenlőség liberális tradíciójának egyik alapító atyja nemi vakságának szól – mely közismerten az egész európai filozófia ellen felhozható vád, 2-3 kivétellel (Platón, Condorcet, J. Stuart Mill). R. ugyanis saját alapvető elveinek, melyeket más műveiben kifejtett, mond ellent Zsófia nevelése és családi szerepe, ahogy korábban kifejtettük.

Az egyik kiváló feminista politikai filozófus, Susan Moller Okin részletesen elemzi, hogy mely elveinek mond ellen: ti. a szabadság, egyenlőség, önrendelkezés, az erő társadalmi szerepének tagadása. Azokat az okokat is megvizsgálta, melyeket R. felhoz a nyilván általa is észlelt önellentmondás magyarázatául. Fő vádpontja: R. nőszemlélete funkcionalista, ti. Zsófia a férfi társa, segítője, gyermekeinek és a családnak gondozója – kizárólagosan –, míg Emil szabadon rendelkezik önmagával és valójában feleségével is (ura és parancsolója). (Okin 1979, 99–197). Szinte a legtöbb értelmező egyetért abban, hogy R. az ideális családban férfidominanciát és női engedelmességet tartott helyesnek, szépnek (vö. Lange 2005). A mai demokratikus, egyenlőségelvű korban a nemekre is kiterjed a teljes egyenjogúság, ezen az alapon jogos R. kritikus minősítése: 'szexista'!

C. ambivalens nőkép: erkölcsi züllöttség és felemelő, megmentő ideál. Azonban a fenti kategória csak az ambivalens kép egyik oldalára vonatkozik, ugyanis emellett az Emilben olyan képet is mutatott nekünk, mely szerint valójában a családban mégis a nő uralkodik a férfin, szexuálisan és morális felsoőbbsege révén! A nőkről általában vallott nézetei is ellentmondóak: a városi, tudóskodó nők erkölcsileg züllöttek, természetellenesek – de vannak angyal

tisztaságú és jóságú nők, főleg vidéken. Az előbbiek férfiak feletti uralma káros és természetellenes, míg az utóbbiak és Zsófia uralma helyes és társadalmilag hasznos is.

Sarah Kofman (Kofman 1982) francia filozófus-pszichoanalitikus Kant és Rousseau nőképét elemezve mutatott rá arra, hogy a Nő felmagasztalása azáltal lehetséges, hogy egyeseket (a romlott párizsi nőket) megvetéssel sújt. A vágy ökonómiájának pszichoanalitikus értelmezése ugyanazt a távolságtartást fedezi fel a megvetésben mint az idealizálásban: ez árulkodik a férfi tudattalan félelméről a Nővel mint Mással szemben. Erre R. személyes kapcsolatai bőséges anyagot szolgáltatnak. Az Emilben elméleti szinten azzal indokolja a nők vágyai szigorú megfékezését, hogy e nélkül a férfiak áldozatul esnének a kielégíthetetlen női szexuális váagnak (hiszen nem tudnak ellenállni a női vonzerőnek).

A filozófiai tradícióban a nemek szimbolikus reprezentációja kezdetektől a fogalmi ellentétpárok, dichotómiák (bináris oppozíciók) formájában volt jelen. Az ambivalencia, kétértelműség ezek stabilitását kezdi ki, ahogy R. nőképe ezt mutatja. A dekonstrukció filozófiai programja a feminista elméletekben is termékeny (Moi 1995, 240). Derrida Rousseau-értelmezésének továbbvitele, nemi kiegészítése pl. P. *Deutscher* (1997, 112) könyvében fontos szerepet játszik, aki a nőkép kétértelműségét a termékeny (constitutive) instabilitás egyik példajaként elemzi.

A sokszínű értelmezésekről jó áttekintést szerezhethetünk két tanulmánygyűjteményből (L. Lange 2002) és C. Garbe (1991), melyek többsége nem sorolható be egyértelműen a fenti 3 kategóriába.

Lezárásként Rousseau műveinek művészi és gondolati gazdagságát emelném ki, akkor is, ha ellentmondásos, és sok elképzelésével nem értünk egyet. Sokarcú gondolkodó, modernista és posztmodern egyszerre, író és filozófus egy személyben – véleményem szerint műveit nem minősíti személyes életének morális megítélése, így neveléstudományát se saját gyermekeinek sorsa!

Hivatkozások

- Aries, Ph. (1987): *Gyermek, család, halál*. Tanulmányok. Gondolat, Budapest.
- Badinter, E. (1999): *A szerető anya. Az anyai érzés története a 17–20. században*. Csokonai, Debrecen.
- Beauvoir, S. de (1971): *A második nem*. Gondolat, Budapest. Ford. Görög L. Somló V.
- Bennett-Vahle, H. (1985): *Galanterie und Verachtung. Eine philosophiegeschichtliche Untersuchung zur Stellung der Frau in Gesellschaft und Kultur*. Campus, Frankfurt.
- Bloom, A. (1995): *Rousseau, Emil. On Education*. Translation with Introduction and Notes.
- Butler, M. A. (2002): *Rousseau and the Politics of Care*. In: Lange 2002, 212–229.
- Deutscher, P. (1997): *Yielding Gender. Feminism, deconstruction and the history of philosophy* Routledge, London.
- Duby, G. Perrot, M. eds. (1991): *A History of Women* 1–5. vols. Harvard University Press, Harvard vol. 3. The 16–18. Century.
- Elshtain, Jean Betke (1981): *Public Man, Private Woman.: women in social and political Thought*. Princeton University Press, Princeton
- Garbe, C. (1992): *Die weibliche List im mannlichen Text. Rousseau in der feministischen Kritik*. Metzler, Stuttgart.
- Gilligan, C. (1982): *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press, Cambridge.
- Gouges, O. de (1792): *Déclaration de droits de la femme et de la citoyenne* (röpirat). 2003 Editions Mille et Une Nuits, Paris.
- Joó, M. (1996): *A platóni eros-ról, feminista interpretációk kapcsán*. Magyar Filozófiai Szemle 40. évf. 1–2–3, 1–30.

Kofman, Sarah (1982): *Le respect des femmes. Kant et Rousseau*. Galilée, Paris.

Kofman, S.(1989): *Rousseau's Phallocratic Ends*. Hypatia vol. 3/3.

Landes, J. ed. (1995): *Feminism, the Public and the Private*. Oxford University Press, Oxford.

Moi, T. (1995): A feminista irodalomkritika. In: *Bevezetés a modern irodalomelméletbe*. Szerk. Jefferson, Robey. Osiris, Budapest.

Lange, L. (1991): *Rousseau and Modern Feminism*. In: Shanley, Pateman eds. 1991. *Feminist Interpretations and Political Theory*. Polity Press, London. 95–112.

Lange, L. ed. (2002): *Feminist Interpretations of J-J. Rousseau*. Penn State University Press. University Park, Pennsylvania.

Moore, H. (1994): A különbség élvezete: biológiai nem, társadalmi nem és szexuális különbség. In: *Multikulturalizmus*. Szerk. Feischmid, M. 1997. 86–99.

Nagl-Docekal, H. (1994): Rousseau's Geschichtsphilosophie als Theorie der Geschlechterdifferenz. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 42/4. 571–89.

Nagl_Docekal, H. (2002:). Philosophy of History as a Theory of Gender Difference. In: *Continental Philosophy in Feminist Perspective*. Eds. Nagl-Docekal, Klinger. The Penn State University Press, University Park.

Okin, S. Moller (1992): *Women in Western Political Thought*. Princeton University Press, Princeton (2. ed.) 99–197 o. 4 tanulmány itt, címeik l.

--Rousseau and the Modern Patriarchal Tradition

--The Natural Woman and her Role

--Equality and freedom- for Men

--The Fate of Rousseau's Heroines

Ortner, Sh. (2000): Férfi és nő avagy kultúra és természet? in: *Irányzatok a 2. világháború utáni antropológiában* szerk. Biczó G. Csokonai Debrecen

- Pateman, C. (1988): *The Sexual Contract*. Stanford, Stanford University Press.
- Pukánszky B. – Németh A. (2002): *Neveléstörténet* (tankönyv). mek.oszk.hu/01800/01893
- Rousseau, J-J. (1997): *Emil avagy a nevelésről*. Ford. Győri J. Papirusz Books, Budapest.
- 1882. *Júlia avagy az új Héloise*. Budapest.
- 1978. *Értekezések és filozófiai levelek*. Szerk. Ludassy M., ford. Kis J. Magyar Helikon, Budapest .
- Steinbrügge, L. (1992): *Das moralische Geschlecht. Theorien und literarische Entwürfe über die Natur der Frau in der französischen Aufklärung*. Metzler, Stuttgart.
- Weiss, P. Harper, A. (2002): *Rousseau's political Defense of the Sex-roled Family*. In. Lange 2002, 42–65.
- Wokler, R.(1995): *Rousseau* Oxford University Press, Oxford
- (2012): *Rousseau, the Age of Enlightenment, and Their Legacies*. Princeton Univ. Press, Princeton.
- Wollstonecraft, M. (1792). *A Vindication of the Rights of Women*. In: Wollstonecraft: A vindication of the Rights of Women and J. Stuart Mill: On Subjection of Women. London, 1992.

Irónia és Bildung: 18. századi brit női neveléskritikák (Wollstonecraft, Edgeworth és Macaulay)*

Antal Éva

„Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből,
de minden elfajul az ember kezei közt.”
(Rousseau)

„A nőt nem hősnek, sem oktan állatnak,
csupán értelmes lényeknek szeretném látni.”
(Wollstonecraft)

2001-ben védtem meg *Az irónia fogalmáról – (állandó) tekintettel Kierkegaard-ra* című doktori értekezésem, melyben az irónia különféle fogalmi megragadásait tűztem ki célul az ókori értelmezésekből kiindulva a német kora romantika elméletíróinak esztétizáló olvasatán és Kierkegaard doktori disszertációján át az amerikai Új Kritika (modern) és az amerikai dekonstrukció (posztmodern) iróniaértelmezéséig. Az irónia problémája és a kierkegaard-i értekezés kérdésfeltevései azóta is *kísértenek*: milyen egy iróniában leélt élet – szókratészi, netán schlegeli vagy kierkegaard-i? Lehet-e az iróniával együtt élni – lehetne-e másként? Egyrészt, ha az emberre egy olyan szerző volt nagy hatással, aki nem tűrte a rendszer kereteit, és ironikus kételkedésre buzdított saját doktori értekezésében, nagy eséllyel nem tér vissza az irónia tengeréről (vagy legalábbis elnyeli a tengernyi kérdés). Másrészt, az irónia eredendően retorikai buktatói mellett el kell ismernünk, hogy a női szerzők és gondolkodók gyakran élnek iróniával, mikor szövegeikben a domináns, jellemzően férfi pozíciót kritikával illetik. Évszázadokig nem is tehettek mást. Az angolszász irodalomkritikában az austeni viselkedésregények némított iróniájától, a Brontë nővérek „romantikus” *Bildungsroman*jainak lázadó hangján át Virginia Woolf modern műveinek domináns női diskurzusáig tart a történeti ív.

A Nevelésfilozófia Kutatócsoport ironikus alkatú filozófusaként (és nőként) az angolszász irodalomtörténeti vonal mellett húzódó, azzal mintegy párhuzamosan haladó női esszéista és neveléskritikai diskurzust vizsgálom. Kiindulópontom a 18. századi, (neo)klasszikus illetve kora romantikus kor, ahol először jelennek meg női szerzőktől éles hangú írások válaszul a kor neveléssel kapcsolatos értekezéseire. Jelen tanulmányom témája Mary Wollstonecraft Rousseau- és Burke-kritikája lesz főként – a magyarul nem olvasható – *A nő jogainak védelmében* (*A Vindication of the Rights of Woman*) 1792-es művének

gondolatait használva.¹ Ám eszmefuttatásomban kitekintek Wollstonecraft két kortársának, Catherine Macaulay-nek és Maria Edgeworthnek neveléssel foglalkozó műveire is.

A britek a restauráció kezdetétől, 1660-tól 1790-es évekig tartó „hosszú tizennyolcadik százada”, mely az ész százada, a nevelés területén is racionális változásokat hozott. Az előkelő osztályok gyermekeit továbbra is magánoktatók és nevelőnők képezték, de a feltörekvő polgári középosztály gyermekeinek iskoláztatása egyre sürgetőbb igénnyel jelentkezett. Már a reformáció idején léteztek az ún. „kisiskolák” (*petty school*), ahol – meglepő módon – a fiú- és leánygyermek egyaránt tanultak egy idősebb nevelőnő irányítása mellett. Magasabb szintet jelentettek a középkori vallásos nevelés maradványaként továbbélő, egyházi ún. középszintű magániskolák (*grammar school*), ahol többek közt latinra oktatták a fiúkat; a lányoknak nem volt lehetősége bekerülni ezekbe az iskolákba. A lányok számára egy-két bentlakásos magániskolát nyitottak, ahol főként művészeti képzésben részesültek az előkelő osztályok leánygyermekai (igaz, írni-olvasni is tanultak a hölgyek, és némi házimunka-oktatásban is részük volt). Külön említésre méltó Bathsua Makin, volt királyi nevelőnő kezdeményezése, aki – emeli ki Pukánszky Béla történeti munkájában – nemcsak „élesen kritizálta kora színvonalatlan képzést nyújtó magánnevelő intézeteit”, hanem saját iskolájában „matematikát, latint, görögöt, hébert, logikát, történelmet, földrajzot és modern nyelveket” is oktatott (Pukánszky, 2006, p. 84).

Az oktatás intézményi reformtörekvései mellett nevelésméleti igényű munkák is megjelentek, melyekben a női nevelés kérdései is előtérbe kerülnek (például Mary Astell és Hannah More írásai), ám a 18. században még erőteljesen érződik a britek félelme az általánossá váló oktatástól és az alsóbb osztályok képzésétől. A kor felelősségteljes moralistái – férfiak és nők – aktuális problémaként érzékelték a művelődés tudományos igényét, melynek tematizálását később jellegzetesen a középosztálybeli gondolkodók, kritikusok vállalták fel; gondolok itt például a 19. században John Stuart Mill és Matthew Arnold kultúrkritikus tevékenységére. Mindeközben a középosztálybeli női

* A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

¹ Magyarul a könyvből pár részlet jelent meg a Péter Ágnes szerkesztette *Angol romantika* kötetben, illetve egy bekezdésnyi, reprezentatív idézet olvashatunk Kéri Katalin Pécssett kiadott neveléstörténeti szöveggyűjteményében (*Tollam szivárványba mártom*). Tisztelettel adózom a korábbi fordítók munkájának, és használom a két kötetet, ahol éppen a lefordított részekből idézek. Minden egyéb esetben az eredeti angol nyelvű mű oldalszámát adom meg, és az idézetek saját fordításaim.

gondolkodók jellegzetesen a családban, privát tutoroktól részesültek kivételes képzésben. Catherine Macaulay leveleiben (*Letters on Education*, 1790) is inkább a magánnevelés kérdéseit veti fel, ám bátor módon kiáll a gyermekek koe-dukált (elit) képzése mellett. A szerző Rousseau-t és Locke-ot idézi, miközben kommentálja a passzusokat, illetve Burke-vel is polemizál: nyilvánvalóan nagy hatással lehetett írása Wollstonecraft-ra. Florence S. Boos feminista irodalom- és kultúrtörténész is kiemeli Macaulay erőteljes hangját, harcos szembeszál-lását és éles retorikáját, ugyanakkor elismeri, nevelési elvei elitista jellegűek, hiszen maga is a legfelsőbb, az arisztokrácia köreiben mozog (Boos, 1976, pp. 74–5). Leginkább XXI–XXIV. leveleinek érvelése épül be majd Wollstonecraft egalitáriánus értekezésébe:

[...] a boldogság elérésében mindkét nem számára egyformán fontos a tudás. [...] mindazon bűnök és tökéletlenségek, melyek általában a női karakter sajátosságai-ként vannak számon tartva, semmiképpen sem a nemi különbözésből fakadnak, hanem pusztán az élethelyzet és a nevelés eredői. (Macaulay, 2014, pp. 201–202.)

Míg Macaulay intellektusa „elszigetelt, egyedi jelenség maradt”, és feminis-ta nevelésméleti értekezése alig lett ismert korában (Boos, 1976, pp. 65–66. és Pukánszky, 2006, p. 87.), Mary Wollstonecraft (1759–97) írásai széles kör-ben keltettek felháborodást. A „szoknyás hiéna[ként]” (hogy Horace Walpo-le gúnynévmetaforáját idézzem, Taylor, 2007, p. 2.) elhíresült protofeminista moralista és pedagógus (*educationalist*) alapított leányiskolát, maga is tanított, majd dolgozott nevelőnként, később egy londoni kiadónál szerkesztői munkát végzett, és francia nyelvű szövegeket fordított. Wollstonecraft a Radikálisok csoport tagja későbbi férjével, William Godwinnal, Thomas Paine-nel, Joseph Priestley-vel és a festő Henry Fuselivel együtt; a költő-festő William Blake és Wordsworth is az ismerőse. Szerelmi csalódása után Gilbert Imlay amerikai kapitánnyal, akitől első lánygyermeke, Fanny született, viszonyt kezd az anar-chista Godwinnal, majd Godwintól, aki már terhesen veszi feleségül, születik Mary lánya, később a költő Shelley második felesége, a *Frankenstein* szerzője. Wollstonecraft Mary születését követően 38 évesen meghal, és halála után férje gondozza irodalmi hagyatékát, és neveli lányukat.

A nőnevelés kérdésköre szinte minden írásában foglalkoztatta Wollstonec-raftot, és Alan Richardson e tekintetben egymás mellé helyezi politikai, peda-gógiai témájú és az olvasó önnevelését célzó szépirodalmi műveit, *Mary* és *Maria* című regényeit (Richardson 2002, p. 24). Igazán írói sikereket a szerző gyermekeknek szánt könyvével (*Original Stories*, 1788) ért el, melyben egy kitalált nevelőnő rousseau-iánus szellemben oktatja a rábízott két leánygyer-meket, miközben példázatos történeteket ad elő. A szülői és nevelői felügyelet

elfogadásával a gyermekek képesek önkontrolt tanulni, miközben elméjük „fehér lapja” a gyakorlati képzés során íródik tele összhangban Locke „tabula rasa”-koncepciójával (Richardson, 2002, p. 31). 1787-ben Wollstonecraft kiadott egy ugyancsak locke-iánus szellemű (és című) könyvecskét *Thoughts on the Education of Daughters*, mely a korabeli családi nevelést elősegítő kézikönyvek (vö. *conduct-book*) stílusában íródott. Már itt megjelenik a szerző kritikus hangja, amikor például szóvá teszi, hogy igen beszűkült a nők élettere, és a dolgozni vágyók számára a nem igazán megbecsült nevelőnői és iskolai tanári pálya nyitott.²

Jelen tanulmányban részletesebb elemzésre kiválasztott mű címe – *A nő jogainak védelmében* (*A Vindication of the Rights of Woman*) – egy két évvel korábbi pamflet címére utal, ahol még az emberek (férfiak) jogairól van szó: *Az emberi jogok védelmében* (*A Vindication of the Rights of Men*, 1790). Az 1790-es vitairatban Edmund Burke *Töprengések a francia forradalomról* levelet parodizálja Wollstonecraft. Érdekességgéppen megemlítem, hogy stílusbravúrában, miközben kiválóan utánozza Burke ihletett és érzelgős csapongását, szinte átfordítja a maszkulin racionalitás és a feminin érzelmesség oppozíciót, mikor az értelmet kéri számon Burke-ön. „Ön halálosan gyűlöli az értelmet” – írja, majd felteszi a kérdést, hogy vajon „a napfény elemzésére a legmegfelelőbb idő az éjszaka volna?” (Pető, 2016, pp. 70–71). Burke-vel szemben saját korát dekadensnek tartja, és a középkori angolszász jogrendszer reformját siettet. A társadalom és a család republikánus újragondolásakor a nők megítélésére is kitér, és felismeri, hogy „az értelem számára közömbös a nemiség” (Pető, 2016, p. 66). Wollstonecraft azt is jól látja, hogy Burke történelemfelfogása esztétizált, és írásaiban visszaköszönnek korai művének a fenségesről és a szépről írott értekezésnek a gondolatai (*Filozófiai vizsgálódás a fenségesről és a szépről való ideáink eredetét illetően*, 1757). Wollstonecraft Burke fenséges koncepciójánál az éles megkülönböztetést támadja: a szépség (gyengédség, lágyság) női attribútum, melyhez kedvesség és felszínesség társul, míg a fenséges (az erőteljes és a határozott) a férfi attribútuma, mely nemességgel és mélységgel jár együtt.

Visszatérve a női jogokról szóló, könyvterjedelmű szöveghez, melyet szerzője filozófiai, morálfilozófiai műnek tekint, annak 13 fejezete három nagy

² A korai mű locke-iánus kötődéseiről és annak kritikájáról lásd Natalie F. Taylor Wollstonecraft filozófiájáról szóló remek könyvét (*The Rights of Woman as Chimera: The Political Philosophy of Mary Wollstonecraft*, 2007), főként annak ideillő negyedik fejezetét („John Locke’s Other Half Being”). Terveim szerint másik tanulmányom foglalkozik majd a kor női nevelésfilozófiájának Locke-kereteivel Macaulay és Wollstonecraft írásaiban.

részre osztható: az elsőben korrajzot és helyzetjelentést kapunk a nemek közti egyenlőtlenségekről; majd a nők jelleméről olvashatunk, ezt követően a család fontosságáról, illetve a nevelés és oktatás jelentőségéről esik szó. A bevezetőben saját korának siralmas állapotáról is ír, melyben nemcsak a nők szellemét hanyagolják el, hanem az egész oktatási rendszer rossz (Péter, 2003, p. 79). „A nőiességről kialakult téves fogalmak [pedig] lealacsonyítják a nőket”, ugyanakkor „a férfias (*masculine*) szó tulajdonképpen csak ijesztgetésre jó (*bugbear*)” (Péter, 2003, p. 83. és Wollstonecraft, 2004, p. 15). A nők értelmes nevelésével elérhető, hogy a felvett, néhol gyermeteg, a férfiakra támaszkodó gesztusokat és a hízeglő problémamegoldó taktikákat elfeledve, autonóm lényként éljenek.

Wollstonecraft stílusára – az ironikus tónus mellett – végig jellemző az utópisztikus hang. Tudja, kora filozófusainak egyik csoportja, például Rousseau és Burke, előszeretettel jelenti ki, hogy a múltban eredetileg minden jó volt („*all was right originally*”), a másik csoport a jelenben bízik („*all is now right*”), míg ő tudja, hogy csak a jövő hozhatja el a megnyugvás állapotát („*all will be right*”, Wollstonecraft, 2004, p. 23). A szerző az igeidőket emeli ki megjegyzésében, én az „*all*”-ra tenném a hangsúlyt: ha a társadalom mintegy fele alávettékként él, csak a *mindenki* jólétére tett ígéretnek van értelme. A korabeli helyzetről írja, hogy a nők „kedves háziállatok” („*gentle, domestic brutes*”, Wollstonecraft, 2004, p. 29.), ártatlan gyermeki állapotban tartva. Már itt, a gyermekhasonlatnál kijelenti, hogy miképpen gyermekeink nevelése is kulcsfontosságú a társadalom jobbá válása érdekében, ahogy ezt Rousseau is kifejti *Emiljében* a férfiak „természetes” nevelése kapcsán, a nőknek is egyenrangú nevelésben kell részesülniük (Wollstonecraft, 2004, pp. 30–31). Az egyenrangú nevelés felnőtt, cselekedni és gondolkodni képes önálló lényeket eredményez: Wollstonecraft mintegy így értelmezi Kant felvilágosult „felnövő emberét”, aki – Horatius „*sapere aude*” maximájának szellemében – mer a saját értelmére támaszkodni a *Mi a felvilágosodás?* esszéiben. Találó párhuzamot von a katonának és a nők csekély mértékű képzése között: az államnak feladat-végrehajtó gépekre van szüksége – a katonák harcolnak, a nők férjhez mennek és szülnek. Egyik csoport számára sem fontos a szabad önképzés vagy az alapos és hosszantartó tanulás. Maliciózan jegyzi meg, hogy a két csoport eleve vonzódik is egymáshoz, erről lehet olvasni a lányregények lapjain, és tulajdonképpen ugyanaz szórakoztatja őket: a divat, a bálók, a léhaság. Erről részletesebben szól a kortárs John Gregory feminin viselkedést népszerűsítő népszerűítő könyvecskéje kapcsán (*A Father's Legacy to his Daughters*, 1774). Ennek elemzését – főként mentálhigiénés okokból – mellőzném, bár megjegyzem, így a 21. században mintha (újra) aktuális lenne ez a fajta élettér-beszűkülés. Valóban jobb lenne paródiaként olvasni azokat a részeket, ahol dr. Gregory a nőknél a

divat szeretetéről, a tettetés eszköztáráról és az érzelmek házasság előtti eltitkolásáról beszél, és azt is feledném, mikor erre Wollstonecraft provokatívan azt reagálja, hogy barátok legyenek a házastársak, mivel a vágy, a szerelem elműlik, és „az elhanyagolt feleség a legjobb anya” (Wollstonecraft, 2004, p. 42).

Szerzőnk Rousseau *Emiljének* természetes nevelésvét értékeli, de a Zsófia neveléséről szóló részt „nagymértékben természetellenesnek” (*grossly unnatural*) tartja, kiemelve a híres passzust, miszerint a férfiak és nők neveltetése nem lehet azonos természettől fogva (!), és a nőnek oly módon kell kialakulnia, hogy a természetes módon nevelt férfiúnak „megfelel[jen]” (Rousseau, 1997, p. 273). Wollstonecraft hozzáteszi, hogy a nő célja, hogy tetszést (*pleasing*) váltson ki, kellem és báj jellemezze (Wollstonecraft, 2004, p. 38). Műve, a már említett bevezetőben is, tele van a társadalmi nemi szerepekre tett kritikai észrevételekkel: kezdve a feminin kellemes széppel szemben felléptetett maszkulin fenséges dicséretével; a férfi gondolkodás jövőbe tartó voltának, míg a nőnél a jelenhez való kötődés hangsúlyozásán át; a melankólia férfias jellemzéséig, sőt, azt is megtudjuk, hogy vannak férfi testbe zárt női lelkek (Wollstonecraft, 2004, pp. 45–47). Míg Rousseau *Emiljében* azt olvashatjuk, hogy „Emil férfi, Zsófia pedig nő. Íme, ebből áll minden dicsőségük. A nemek összevisszaságában, amely köztünk uralkodik, szinte csodaszámba megy, ha valaki a maga neméhez tartozik” (Rousseau, 1997, p. 298.); addig Wollstonecraft másfelől közelít korához: „A nőket szeretetre teremtették, céljuk a tisztelet kivívása nem lehet, egyébiránt a társadalom férfias jellemként rekeszti ki őket” (Wollstonecraft, 2004, p. 46). Utópisztikus programjában megfogalmazza, hogy „amint az értelmes politikát átjárja a szabadság eszméje, az *emberi nem* (*mankind*), beleértve a nőket is, egyre bölcsőbbé és erényessé válik” (Wollstonecraft, 2004, p. 50., kiemelések tőlem).

Rousseau-hoz hasonlóan viszont kiemeli a testi, fizikai nevelés fontosságát nem csak a nőknél, hiszen saját korában még az úriemberek is lenézték a testmozgást, a fizikai munkát; a gyenge, vékony testalkat volt a kifinomultság jele. A nők helyzetéről alkotott kép bemutatásánál számos *Emil*-idézetet közöl, azokat kommentálja, van olyan, amelyhez vissza-visszatér. A női kacérság és a vágykeltő funkció többszöri kiemelése kapcsán Wollstonecraft úgy látja, Rousseau-t saját érzékisége és szenvedélyes temperamentuma vakította el – „a bujaság filozófiájaként” emlegeti a Zsófiáról szóló részt (Wollstonecraft, 2004, p. 64). A tunyaságra, babázásra és a ház körüli teendők ellátására nevelt leányok, a kedves kokott képével szemben a másként viselkedő mindig csak „fiús lány” lehet; a „romp” kifejezést használja itt a szerző, mely rosszsont gyereket is jelent – a tombol, lázad „ramp”, és a heveség, vadság, „rampancy” szavak 18. századi változataként (Wollstonecraft, 2004, p. 57). Valójában a *romp* lehetne a

szabad szellemben, természetes körülmények között nevelt *Emil* társa, amennyiben Wollstonecraft írta volna az ötödik, Zsófiáról szóló részt. Ám így csak a kritikus hang és az irónia marad Rousseau nőnevelésének perspektívájával szemben: „ha a nő célja kizárólag a tetszeni vágyás, írja a szerző, egész életében alávetett szerepben csinosítgatja aranyketrecét” (Wollstonecraft, 2004, pp. 58–9).³

Hogyan várható el egy szolgától, hogy az ész vezérelje és az erény elérését tűzze ki célul? Ezzel a kérdéssel Wollstonecraft valójában mindkét nemhez fordul. Saját korát dekadensnek mutatja, és az „ember” fogalmának újradefiniálását sürgeti, miközben úgy látja, a nevelésnek a tökéletesség elérése felé kellene haladnia, és nem csak az életre kellene felkészítenie. A könyv egyik leghíresebb passzusa szerint, mely megint csak Rousseau-hoz fűzött kommentár:

„Nosza! Próbáljátok úgy nevelni [a n]őket, mint a férfiakat, [a férfiak szívesen belenyugszanak.] Minél jobban szándékoznak hasonlítani a férfiakhoz, annál kevésbé fognak uralkodni rajtunk”, mondja Rousseau. Pontosan erről beszélek. Nem azt kívánom [a nőktől], hogy a férfiakon uralkodjanak, hanem, hogy saját magukon. (Wollstonecraft, 2004, p. 81.)⁴

Megjegyzem, Wollstonecraft mellőzi az eredeti mondat iróniáját, és le hagyja a Rousseau-idézet végét, ti. „és akkor csakugyan a férfiak lesznek az urak” (Rousseau, 1997, p. 273). Legalábbis remélem, hogy ez itt irónia a nemek közti uralomról, a feminista diskurzusok egyik kedvelt paneljéről.

Wollstonecraft áttekinti a női életlehetőségeket a divatos börtönben élő feleségtől, az egyedülálló és a fiútestvér által kénytelen-kelletlen befogadott vénlány, valamint az özvegy státuszán át a nevelőnő és prostituált karrierjéig. Nos, az egyes élethelyzetek mindegyikében jól jönne, ha értene is valamit a világból „Zsófia” az öltözködés, varrás és rajzolás mellett – kertészkedés, az empirikus filozófia (*experimental philosophy*) és irodalom területét említi Wollstonecraft, nem igazán meggyőzően. A korabeli szerzők női neveléssel kapcsolatos munkáinak áttekintésekor megint csak Rousseau-é az első szó, illetve számos idézett rész ismétlődik, ezekhez fűzi ironikus észrevételeit a szerző, illetve eltorzítja Rousseau érvelő mondatait: „*I warped the author's reasoning*” (Wolls-

³ Wollstonecraft méltó ellenfele Rousseau-nak, mikor annak szellemességét karikírozza. A Rousseau-i bölcs frázist, „a király mindig is király marad, a nő pedig nő” így egészíti ki: „és az üres szellemesség mit sem változik” (Wollstonecraft, 2004, p. 73).

⁴ Az *Angol romantika* kötet válogatásában helyet kapott ez a rész is, ám a beékelte Rousseau-idézet teljes egészében szerepel (vö. Péter, 2003, p. 92). A kijelentés csonkolása (s így torzítása) Wollstonecraft műve, amit ki is emelek, és ezért megtartom saját fordításom.

tonecraft, 2004, p. 100). A „to warp” angol igét a keret megvetemedésére használják, ahogy a faanyag az időjárás viszontagságaira kitüremkedik, hullámossá válik, meghajlik, miközben nyomás alatt marad. Eddig csak az irónia modern működés módjának, a kontextus deformáló hatására tett észrevételeknél találkoztam a ritka szóval.⁵ A *kontextus*, a nők nevelésének egyik sarkalatos pontja a francia filozófus szerint, hogy a leányoknak „idejekorán kell hozzászokniuk az akadályokhoz. [ez] elválaszthatatlan a nemüktől. [...] Egész életükön keresztül a legállandóbb és legszigorúbb fegyelemnek lesznek kitéve: az illem fegyelme” (Rousseau, 1997, p. 278). Wollstonecraft jól látja, hogy hasonlóan kényszer, kontroll alatt élnek nemcsak a nők, hanem az alsóbb osztályok is (sőt, valójában a társadalom szinte minden tagja). A nők esetében pontosan a nevelés – pontosabban annak hiánya – okozza az „öntagadás” (*self-denial*) korai elsajátítását, az élethorizontok beszűkülését és a kijelölt határok szervilis elfogadását (Wollstonecraft, 2004, p. 104). Ha ehhez még hozzávesszük azt, amit Rousseau sem hallgat el, hogy a férfi „tökéletlen” lény, aki optimálisan egész életében próbál jobb emberré válni, általánosságban viszont saját magán sem képes uralkodni, így a neki alávetett nő(k)nek az igazságtalanságot is el kell tűrnie (Rousseau, 1997, p. 279.), akkor még sürgetőbb a nők mentális felszabadításának wollstonecrafti programja. Igaz, a kellemes partnertől, a születendő gyermekek nevelőjétől elvárható, hogy gondolkodni is tudjon – Zsófia is képes intelligens társalgásokra –, de vajon mennyire meggyőzőek Rousseau szavai?

Az ember természetétől fogva alig gondolkodik. A gondolkodás olyan művészet, melyet éppúgy tanul meg, mint a többi, sőt, még nehezebben. A két nemre nézve csak két *ténylegesen megkülönböztethető osztályt* ismerek, egyik a *gondolkodó embereké, a másik azoké, akik nem gondolkodnak*. Ez a különbség úgyszólván kizárólag a *nevelésből ered*. Olyan embernek, aki az előbbi osztályból származik, nem szabad a másikkal összeházasodnia. A társaság legfőbb varázsa szűnik meg ugyanis számára, amidőn arra kényszerül, hogy bár van felesége, egyedül kell gondolkodnia. (Rousseau, 1997, p. 310. Kiemelések tőlem.)

Ha a szerzőnk gondolkodó lény – márpedig nagy eséllyel az, hiszen férfi –, nem látja itt az ellentmondást a nők neveléséről korábban leírtakkal? Nem egyszerűbb a nem-gondolkodó nő mellé szintén nem-gondolkodó férfit nevelni?

⁵ Cleanth Brooks amerikai kritikus írja, hogy „egy állítás kontextus általi nyilvánvaló eltorzítását «íroniának» nevezzük” (Brooks, 1974, p. 619). Angolul a kijelentés így hangzik: „the *obvious* warping of a statement by the context we characterize as ‘ironical’” (Brooks, 1971, p. 1044). A modernitásban recseg-ropog a keret, de még megtartják azt, míg a posztmodernben invenciózusan átértelmezve, újabb kereteket adnak, mintegy újabb köröket húznak a régi köré.

A gondolkodó nőkről megjegyzi, hogy a művelt nők csak az ostoba férfiaknak imponálnak: egy okos férfi mestere és ne tanítványa legyen feleségének (Rousseau, 1997, p. 311). Wollstonecraft képtelenségnek tartja ezt az eszmefuttatást, igaz, külön fejezetet szentel a női szerénység témájának.

A könyv leghosszabb fejezetében a szerző áttekinti korának neveléssel foglalkozó irodalmát, és egy-két elszórt megjegyzésben méltatja a női szerzőket: Madame Genlis ötleteit (és szűklátókörűségét), Mrs Chapone leveleinek józan-ságát, valamint külön kiemeli a már említett Mrs Macaulay egyedülálló intellektusát. Wollstonecraft szerint Macaulay írása szinte *aszexuális*, hiszen nem szól a nemekről; olyan mértékben csak az általános emberi józan észre támaszkodik érett és őszinte érvelésmódján, hogy már-már „a férfias gondolkodás” (*masculine understanding*) arroganciájával illethetnénk (Wollstonecraft, 2004, pp. 130–2).⁶ A kortárs nevelés és filozófiai eszmefuttatások kritikája mellett Wollstonecraft konkrét reformjavaslatokkal áll elő az angol iskolai oktatás jobbra tételéről. A család és a családban folyó nevelőmunka két rövid fejezete után méltatja az otthoni „tutoriális” oktatást, és elveti a bentlakásos iskolák rideg, félrenevelő légkörét. A legideálisabbnak a kétfajta oktatás keveredését látja: a napközi jellegű iskolákat képzett oktatókkal, akiket független testület választ ki (hiszen a tandíjat a szülők fizetik, akik így szerinte befolyásolhatják a tutorokat). A gyermekek – társadalmi osztályhoz való tartozásuktól függetlenül – ötéves koruktól kilencéves korukig ingyen járhatnak általános iskolába. Az ilyen köziskolákban (*public day school*) a lányok és a fiúk együtt tanulnának, és viselkedésükkel mintegy egymást is nevelné a két nem arra, hogy a házasságra már egyenlő felekként lépjenek. Összegzése szerint:

A közoktatásról közölt észrevételeim nyilvánvalóan sejtések (*hints*); elsősorban a két nem közös oktatását kívánom hangsúlyozni, azért hogy mindkettő tökéletesebb legyen, miközben fontosnak tartom, hogy a gyermekek saját otthonukban aludjanak, hogy így megtanulják az otthon szeretetét; ám elkerülve az egyéni képzés nyújtotta eltompulást és beszűkülést, a gyerekeket az iskolákban kell a közösségi életre nevelni, ahol velük egykorúakkal tanulnak együtt, mert csak így, az egyenlőség eszméjétől átítatva juthatnak igaz önértelmezésre. (Wollstonecraft, 2004. p. 216.)

⁶ A két női szerző ismerte és elismerte egymást, elküldték egymásnak írásait, és Wollstonecraft recenzióban méltatta kortársának történelemkönyvét, ám Macaulay 1791-ben bekövetkezett halála rövidre zárta kettejük intellektuális barátságát (Taylor, 2003, pp. 48–53).

A társadalmi és a nemi egyenlőség abban is kifejeződik, írja Wollstonecraft, hogy egyenruhát viselnek majd a tanulók. Az oktatott tárgyak között helyt kapna a botanika, a mechanika és az asztronómia, ám csak érzékletes, gyakorlati útmutatással, mert ez érdekli a kicsiket, valamint az írás, olvasás, számolás, a természettörténet és néhány egyszerűbb gyakorlati természetfilozófiai tudni-való lenne a tananyag – egyszerre csak szigorúan egy-egy óra terjedelemben. Az iskola épülete nagy park közepén állna, hogy az alapoktatás részét képezze a testmozgás, valamint a természetben folytatott megfigyelés és tanítás, melyet szerzőnk „szókratészi dialógusokban” képzel el (Wollstonecraft, 2004, pp. 209–210). Kilencéves koruk után a tehetséges tanulók – fiúk és lányok is – az élő és holt nyelvek, a tudományok, a politika és történelem tanulmányozásával folytatják az erre kialakított iskolákban, míg a többiek – fiúk és lányok is – szakiskolákba kerülnek. Ugyan ez utóbbi esetben csak a délelőtti időt tölti együtt a két nem, délután szétválnak a megfelelő szakma, vagy éppen a ház körüli teendők tanulásakor.

Wollstonecraft hangsúlyozza a koedukáció fontosságát, hiszen a két nem képviselői másként viselkednek egymás jelenlétében. Az együtt-tanulás megfékezi a fiúk önző vadságát, és leneveli a lányokat a kényeskedő csalafintaságokról (*cunning*). Ahogy fogalmaz:

Az aktív elme képes kötelezettségeinek egész skáláját ellátni [...]. Úgy vélem, ez nem a maszkulin erényekkel folytatott verseny merész propagálása; úgy vélem, nem az irodalmi ambíciók vagy a tudományos tárgyak alapos tanulmányozása téríti el a nőket köteleességük teljesítésétől. Nem, a tunyaság és hiúság – az örömek és a kicsapongás hajszolása – az, ami az üres elmét mindenekfelett uralja. (Wollstonecraft, 2004, p. 211.)

Megkülönbözteti a korban a halovány/erőtlen báj, a maszkulin elvárások szerinti feminin szépséget, az általa elérendőnek tartott emelkedett (*dignified*) szépségtől, amely fizikai és morális értelemben is szép; és inkább a burke-i – vagy éppen a kanti – fenségeshez áll közelebb. Nem véletlen, hogy a gyakorlati fejezet zárlatában a morál fenségességéről ír:

Az általam levont következtetés egyértelmű; ha értelmes lényekké és szabad polgárokká tesszük a nőket, akkor gyorsan jó feleségek és anyák lesznek, már ha a férfiak is megteszik, ami férjként és apaként köteleességük. [...] A köznevelés és a privát oktatás előnyeit összekapcsolva [...], reményeim szerint jelentős eredményeket érhetünk el a nőknél, hiszen a nők világa elnyomásban él; igaz, az üszkösödés, melyet az elnyomás okozta bűnök idéznek elő, nem csak [a n]őket érintik, hanem a társadalom egészét: így tehát, mikor nemem tagjait morális cselekvő lényekként

kívánom látni, szívemet azon fenséges meglegedettség előérzete járja át, melyet csak az *erkölcsösség általánossá válása* nyújthat. (Wollstonecraft, 2004, p. 222. Kiemelések tőlem.)

Szép zárlat ez a nevelés értékének és erkölcsi hasznának kiemeléséről egy ösztársadalmi utópisztikus keretben. A szerző a gyakorlat másik, személyesebb területét, saját két lányának nevelését nem tudta véghezvinni. A női jogokért síkra szálló Wollstonecraft pár nappal lánya születését követően meghalt, és tudjuk, hogy Mary tinédzserkorában anyja műveit olvasva került közel annak gondolatvilágához. Egyedüli női szerzőként vehette kézbe Wollstonecraftot, míg hihetetlen mennyiségű szépirodalmat olvasott el 17 éves korára naplójegyzései szerint.⁷ Később Mary Shelley (1797–1851), vagy Mary Wollstonecraft Shelley, született Mary Godwin a *Frankenstein* (1817) mellett antiutópiát is írt *Az utolsó ember* (*The Last Man*, 1826) címmel, ami az ökofeministák kedvelt olvasmánya lett. Az apa, William Godwin hamar újra nősült, és a rossz hangulatú családban a mostohaanya nem találta a hangot nevelt lányai-val; Mary elszökött a még nős Shelley-vel, Fanny pedig 22 évesen öngyilkos lett. Mindeközben Godwin haladó szellemű, üdvözli az emberek közti és a női egyenjogúság gondolatát, és saját radikális eszméit kívánja lányainak átadni. 1798-ban, felesége halála után kiadja annak befejezetlen munkáját, a *Maria, or, the Wrongs of Woman*-t (*Maria, vagy a nők tévedései*), mely igazi botránykönyv a női szexualitás és vágy szabadságáról – ez Mary Wollstonecraft, ha nem is hagyatéka, de legradikálisabb írása.⁸

Befejezésképpen a Godwin család lázadásának ellentétpárjaként egy másik családi vállalkozásról szólnék. A kor mintegy 800 oldalas nevelési kézikönyve apa és leánya közös munkája: Richard Edgeworth és Maria Edgeworth *Practical Education* (1798) c. műve. A nagy ívű munka a korban szokásos nevelési tanácsadó könyvek (*conduct book*) stílusában íródott, ám több ponton kritikával illeti korának nőnevelés-nézeteit. Érződik Locke empirikus-szenzualista hatása, a címválasztás és a fejezetek témái is a filozófus praktikus gentleman-ne-

⁷ Mary Shelley naplójegyzéseiből kiderül, hogy még mielőtt hozzálátott a *Frankenstein* megírásához, számos irodalmi, történelmi és filozófiai művet olvasott el: többek között Rousseau-tól, Miltontól, Plutarkhosztól, Morustól, Shakespeare-től, valamint olvasa Homéroszt és a romantikus költőket is.

⁸ A befejezetlen regény főhősnője züllött férjétől menekül, bolondokházába kerül, majd onnan kiszabadulva, viszonyt kezd egy másik férfival – ám nem derül ki, mi lesz a történet vége. Érdekes módon nem is Maria, hanem barátnője, Jemima a mű harcos „feministája”. A regény bevezetője szerint Wollstonecraft „a női jogokról és viselkedésmódról szóló értekezésnek” szánta művét, mely a társadalmi nemek bemutatásának korai példája is (Taylor, 2003, pp. 55–57. és 230–241).

velés kézikönyvét idézik (*Some Thoughts Concerning Education*, Gondolatok a nevelésről, 1693). Az Edgeworth-kézikönyv egyes fejezetei a női karakter sajátosságait taglalják („Temper”; „Prudence and Economy”; „Sympathy and Sensibility”; „Vanity, Pride and Ambition”), és az összes idevágó szöveghely az érzelmek, a kedély kiegyensúlyozott uralásáról, az önkontroll elsajátításáról szól. Rousseau egyik híres észrevétele a nőnevelés keretéről, arról, hogy Zsófiát úgy kell nevelnünk, hogy boldogan foglalja el a nagy valószínűséggel neki szánt helyet, a női alkatról szóló fejezetben idéződik meg (Edgeworth, 1798, p. 168). A legfőbb női erény a temperamentum féken tartása (Edgeworth, 1798, p. 700.), a női nevelésnek ez kell, hogy a főcélja legyen, melyet nemcsak az érzelgősség, a női fantázia kordában tartásával, hanem a megfelelő képzéssel lehet elérni (Edgeworth, 1798, p. 312). Látható, hogy a középosztálybeli elitnevelés kérdései foglalkoztatják apát és lányát, és így hasznosnak tartják a háztartásvezetés gyakorlatának és a számtannak az oktatását is. A jellem formálódásánál a képzőművészeti és zenei stúdiumok jótékony hatással vannak a leendő úrihölgyek (*gentlewomen*) viselkedésére, ám nem szabad túlzásba vinni a leányregények, a románcok olvasását (Edgeworth, 1798, p. 528). Wollstonecraft is kritizálja a buta, szentimentális történetek olvasását (Wollstonecraft, 2004, pp. 228–9.), sőt, Kant a mértéktelen regényolvasással magyarázta korának fantasztá jellegét, míg Rousseau összekapcsolja Zsófia lelkesítő olvasmányélményét és rajongását a görög Télemakhoszért Emil iránt érzett vonzalmával (Rousseau, 1997, pp. 307–8). Az angol munka szerzői szerint a való életben ritkán találkozni a románcok nagylelkű, nemes hősnőivel, és nem is illik nagy tetteket várni korunk asszonyaitól, akiknek a „házi erények” (*domestic virtues*) kiteljesítése lesz igazi hivatásuk. Sőt, az érzelmi fellángolásból elkövetett szerelmi házasságok ellen íródott passzusban a szerzők (az apa és/vagy a lánya?) észszerű megfontolásra buzdítják a leányokat – tegyük hozzá, hiába –, míg másutt a fiktív ábrándozások helyett a valós érzelmek átéléséről írnak:

Azok a nők, akik művelik eszüket, és tudásra, [komoly] irodalomra vágynak, azoknak az élet elég változatosságot kínál, nincs szükségük kalandra és románcra. Megfelelő tárgyak keltik fel érdeklődésüket és érzékenységüket, melyekkel hasznos viselkedésmódot sajátítanak el: igazán megélik a mások által megjátszott érzelmeket, és a boldogságot, amiről a többiek csak ábrándoznak. (Edgeworth, 1798, p. 298.)

Sajnos, a praktikus nevelés kézikönyve nem szolgál fogódzókkel arra nézve, hogyan képzeljük el a nők ilyesfajta önművelését. A fentebbi idézet leginkább Zsófia nevelésének korlátait rajzolja újra, vagy éppen díszíti fel morális indítatásból az otthon békéjének védelmében. Összességében, kiszólásai és kritikái

észrevételei ellenére az Edgeworth-mű elvétve radikalizálja korának nőnevelését, és nem száll vitába Locke vagy éppen Rousseau nézeteivel. A korábbi szerzők által szépen megrajzolt és határozottan előírt *Bildung* masszív kereteibe gyengéden íródna bele a nőnevelés szelíd problémái: a gondos apa és a jó kislány könyvében nincs helye a harcos, *nota bene*, heves iróniának.

Irodalomjegyzék

- Boos, S. Florence (1976): Catherine Macaulay's Letters on Education (1790): An Early Feminist Polemic. *The University of Michigan Papers in Women's Studies*. Vol. II, No. 2. 64–78.
- Brooks, Cleanth (1971): Irony as a Principle of Structure. *Critical Theory since Plato*. Szerk. H. Adams. Harcourt Brace Jovanovich, New York. 1041–1048.
- Brooks, Cleanth (1974): Az irónia, mint strukturális elv. Ford. Vámosi Pál. In *Az el nem képzelte Amerika*. Szerk. Országh László. Európa, Budapest.
- Burke, Edmund (2008): *Filozófiai vizsgálódás a fenségesről és a szépről való ideáink eredetét illetően*. Ford. Fogarasi György. Magvető, Budapest.
- Burke, Edmund (2004): *A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and the Beautiful, and Other Pre-Revolutionary Writings*. Szerk. David Womersley. Penguin Books.
- Edgeworth, Maria és Richard Lovell (1798): *Practical Education*. J. Johnson, London.
- Johnson, Claudia L. (2002): *The Cambridge Companion to Mary Wollstonecraft*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kéri Katalin (1999, szerk.): *Tollam szivárványba mártom (Források az európai nőtörténet köréből az ókortól a 20. századig)*. Pécs.
- Locke, John (2004): *An Essay Concerning Human Understanding*. Szerk. Roger Woolhouse. Penguin Books.
- Locke, John (2007): *Some Thoughts Concerning Education*. Dover Publications Inc., New York.

- Macaulay, Catherine (2014): *Letters on Education: With Observations on Religious and Metaphysical Subjects*. Cambridge University Press, Cambridge.
- O'Brien, Karen (2009): *Women and Enlightenment in Eighteenth-century Britain*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Péter Ágnes (2003, szerk.): *Angol romantika*. Kijárat Kiadó, Budapest.
- Pető Zoltán (2016): *Edmund Burke és kritikusai. Egy XVIII. századi politikai elmélet esztétikája*. L'Harmattan, Budapest.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Richardson, Alan (2002). Mary Wollstonecraft on Education. Johnson, Claudia L. (ed.): *The Cambridge Companion to Mary Wollstonecraft*. Cambridge University Press, Cambridge. 24–41.
- Rousseau, Jean-Jacques (1997): *Emil, avagy a nevelésről*. Ford. Győri János. Papirusz Book.
- Taylor, Barbara (2003): *Mary Wollstonecraft and the Feminist Imagination*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Taylor, Natalie Fuehrer (2007): *The Rights of Woman as Chimera: The Political Philosophy of Mary Wollstonecraft*. Routledge, New York & London.
- Wollstonecraft, Mary (2004): *A Vindication of the Rights of Woman*. Penguin Books.
- Wollstonecraft, Mary (2014): *Thoughts on the Education of Daughters*. Cambridge University Press, Cambridge.

A feminista tudománykritika paradigmáinak szerepe a (természet)tudományos (nő)nevelésben¹

Mariana Szapuová

„Visszaterelné a technológia felé az érdeklődésüket veszítő lányokat a Microsoft”², adja hírül a nagybetűs főcím, amely a Microsoft, a világ egyik legnagyobb informatikai vállalata magyarországi képviselőjének, a Microsoft Magyarország Kft.-nek hivatalos weboldalán jelent meg ez év tavaszán. A hírből megtudhatjuk továbbá azt is, hogy a PISA, a nemzetközi tanulói teljesítménymérés programja keretében végzett felmérés legújabb adatai szerint a fiúk sokkal jobban el tudják magukat képzelni informatikusként, természettudósként vagy mérnökként, mint a lányok, ez pedig súlyos következményekkel járhat a jövő munkaerőpiaci helyzetére nézve. Ezért a Microsoft egy nemzetközi kutatást kezdeményezett, amely tizenkét európai országban, mintegy 11.500, tizenegy és tizennyolc év közötti diáklány bevonásával készült abból a célból, hogy feltérképezze a lányok körében mért természettudományos és a műszaki pályák iránti alacsony érdeklődés mértékét, illetve annak okait. A felmérés szerint, amint azt megtudhatjuk, a lányok és a fiúk az oktatás korai szakaszában még ugyanolyan arányban lelkesednek a természettudományos, informatikai, műszaki tantárgyakért (ún. STEM tantárgyakért),³ később azonban, többnyire úgy tizenkét éves koruk körül, a lányok érdeklődése fokozatosan csökken. Természetesen maga a tény, miszerint a nők jelentősen alulreprezentáltak a természettudományok és a műszaki tudományok terén, nem hat újdonságként, inkább tán azon lepődnénk meg, ha az ellenkezőjéről szólna a híradás. A nők alulreprezentáltsága mint statisztikai adat, mint statisztikailag alátámasztott tény jól illeszkedik az általánosan elfogadott tudományképbe, amely a tudományt (elsősorban a természet- és műszaki tudományokat) valamilyen „férfias” dolognak tartja. Ez a hagyományos tudománykép alaposan beágyazódott az európai filozófiai gondolkodásba. A tudomány kanonizált története valóban úgy

¹ Az írást támogatta a Szlovák Kutatási és Fejlesztési ügynökség (APVV-14-0510). This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-14-0510.

² Lásd: <https://news.microsoft.com/hu-hu/2017/03/07/visszaterelné-a-technologia-fele-az-erdekloodesuket-veszto-lanyokat-a-microsoft/#sm.00000dfz614j14crsu3d-2804mqzap>

³ Az angol nyelvterületen a természettudományok, műszaki és mérnöki tudományok megnevezésére leginkább a STEM (science, technology, engineering and mathematics) rövidítést használják.

mutatja, hogy a modern, intézményesült európai tudományt a férfiak hozták létre, a jelentős tudományos felfedezések férfiak nevéhez kapcsolódnak, a tudomány szférájában a férfiak domináltak (s dominálnak ma is), miközben azok a nők, akik részt vettek a tudományos kutatásban és hozzájárultak a tudomány fejlődéséhez, nem igazán kerültek be a tudománytörténeti kánonba. Ada Byron, vagyis lady Lovelace, a számítógépes programozás egyik úttörőjének a neve tán nem merült teljesen feledésbe, de ugyan hányan tudják manapság, hogy az első számítógép, a 30 tonnás ENIAC (Electronic Numerical Integrator And Computer) programozását csakis nőkből álló csapat végezte, Betty Holberton, Jean Bartik, Kathleen McNulty, Mauchly Antonelli, Marlyn Meltzer, Ruth Teitelbaum és Frances Spencer részvételével.⁴

Az elmúlt negyedszázadban, elsősorban az európai esélyegyenlőségi politikák kontextusában több olyan kezdeményezés látott napvilágot, amely arra irányult, hogy közelebbről megvizsgálja, hogyan is állunk a nemek közötti esélyegyenlőséggel a tudomány és a technika világában. Így érthető, hogy ha a „nők a tudományban” kérdés manapság egyáltalán terítékre kerül, akkor leginkább az uniós politikák és kezdeményezések jutnak eszünkbe hasonlóképpen, mint amikor természettudományos és a műszaki nevelés területén felmerülő esélyegyenlőségi kezdeményezésekről hallunk. A természettudományos és a műszaki nevelés területén felmerülő esélyegyenlőség problemaikája elsősorban, ha nem is kizárólagosan, a tudományos kutatás, valamint a műszaki pályákon, ezen belül is leginkább az informatikai pályán mutatkozó (női) munkaerőhiány kontextusában kerül manapság előtérbe. Habár az európai esélyegyenlőségi politikák, ill. ezek elfogadása vagy a velük szemben tanúsított rezisztencia az egyes nemzetállamok részéről témám szempontjából nem mellékes, tanulmányomban a (természet)tudományos nőnevelés témáját nem esélyegyenlőségi-politikai, hanem feminista tudományfilozófiai szempontból szeretném megközelíteni; egy olyan perspektívából, amely a társadalmi nem (*gender*) fogalmát használja analitikus kategóriaként.

Tanulmányomban, miközben a feminista tudománykritika paradigmáinak a (nő)nevelésben betöltött szerepére fókuszálok, néhány feltevésből indulok ki. Először is azt feltételezem, hogy a tudományos nevelés, pontosabban a természettudományos nevelés⁵ – kimondva vagy implicit módon – feltételez egy

⁴ Édekeességként megemlíteném, hogy a *Popular Mechanics* című folyóirat 1949-ben kiadott számában megjelent prognosztika szerint a programozás egy olyan szakmává fog fejlődni, amelyben elsősorban a nők érvényesülnek majd.

⁵ A *természettudományos nevelés* kifejezést az angol *science education* megfelelőjeként használom, amelynek tartalma leginkább a természettudományi tudás közvetítése, a természettudományok oktatása által ragadható meg. Amint arra Csapó rámutat, a *ter-*

bizonyos elképzelést arról, mi is a tudomány, mi a tudomány lényegi meghatározása, mik a tudományos megismerés megkülönböztető jegyei, mely tulajdonságok által határozható meg a tudományos megismerés szubjektuma. A tudományos nevelésben ez az elképzelés egyrészt mint előfeltevés jelenik meg, ugyanakkor azonban maga a tudományos nevelés közvetít is egy bizonyos tudományképet. Feltételezem továbbá, hogy ez a tudományfogalom, valamint a megismerő szubjektum fogalma, amelyet a tudományos nevelés feltételez s egyszersmind közvetít is, hatással van a tudományos nevelés mikéntjére és hatékonyságára is. Az európai filozófiai hagyományban évszázadokon keresztül tartotta magát az az elképzelés, miszerint a tudomány a világ ember által való megismerésének a legkifejlettebb és legtökéletesebb formája, miközben a tudományos megismerést leginkább az objektivitás, az autonómia és az értéksemlegesség fogalmával jellemezhetjük.

További feltételezésem szerint a természettudományos nevelés hatékonnyá tételére, megerősítésére irányuló kezdeményezések sikeressége nagyban függ attól, milyen tudományfelfogásból indulnak ki, s milyen tudósképet közvetítenek.⁶ Amint a továbbiakban megkísérlem bővebben kifejteni, a tudományos nevelés hatékonysága, különös tekintettel a tudományos nőnevelés kérdéskörére, jelentősen előmozdítható abban az esetben, ha igyekezetünkben nem a hagyományos tudományfelfogásból – s az ehhez kapcsolódó szubjektumfelfogásból – indulunk ki. Véleményem szerint ugyanis ha komolyan gondoljuk a nemek közötti esélyegyenlőség elérését a STEM területén, magán a tudományfelfogáson célszerű változtatni. Más szóval, „hogy előmozdíthassuk a nőknek a tudományban betöltött szerepét, a tudományról alkotott képünket is meg kell változtassuk” (Blagojević et al. 2014, p. 15), pontosabban, magát a tudományt, a tudományos megismerés mikéntjét és annak intézményesült szerkezetét, va-

mészettudományos nevelés kifejezés használatos egy szűkebb és egy tágabb értelemben is; tágabb értelmezése a természettudományok tanításával kapcsolatos összes problémakört foglalja magába, míg a szűkebb értelmezésben a *nevelés* kap hangsúlyt arra utalva, hogy ezek a kérdések túlmutatnak a természettudományi tantárgyak tanításának specifikus problémáin (lásd Csapó 1999). Az európai tudomány- és neveléspolitikáról szóló diskurzusokban a *science education* terminus a műszaki és mérnöki tudományokat, valamint a matematikát (STEM) is magába foglalja. Egyes európai uniós kezdeményezések azt javasolják, hogy a tudományos nevelés fogalmát a társadalomtudományokra is célszerű kiterjeszteni (Ryan 2015). Tanulmányomban a *természettudományos nevelés* és *tudományos nevelés* kifejezéseket szinonimaként használok, minkettöbe beleértve a műszaki tudományokra irányuló nevelést is.

⁶ A természettudományos nevelésben uralkodó tudománykép kérdésére mint a további kutatást igénylő kérdéskörök egyikére hívja fel a figyelmet Nahalka István (Nahalka 1995).

lamint a tudományos tevékenységhez kötődő képzeteket kellene megváltoztatni. Meggyőződésem szerint ehhez nyújthatnak jó kiindulópontot és inspirációt a feminista episztemológia, ill. a feminista tudományfilozófia keretén belül kialakult tudománykritikák és tudománykonceptiók. Ezen feltevésekből kiindulva fogalmazható meg az a tézis, miszerint a tudományos nevelés – elsősorban tudományos nőnevelés – jól kapcsolódhat a feminista tudománykritikához (amely erősen megkérdőjelezi az európai filozófiai hagyományban több évszázadon keresztül rögzült tudományfelfogást és tudományképet), ill. az általa újragondolt, kiigazított tudományképhez.

Tanulmányom további részeiben ezt a tézist szeretném bővebben kifejteni, miközben két, egymással összefüggő kérdéskörre fókuszálok: Az első a fennálló tudománykép vagy tudományfelfogás kérdésköre, amelyben a tudomány mint ismeretrendszer és mint társadalmi szerkezet/intézmény férfiközpontúsága, androcentrikus jellege kerül előtérbe. A második problémakör arra a kérdésre irányul, hogy vajon befolyásolja-e, és ha igen, mi módon és milyen mértékben a megismerő szubjektum társadalmi neme a tudománnyal való foglalkozás, valamint a tudománnyal való ismerkedés mikéntjét.

Először tehát nézzük meg közelebbről a fennálló tudományfelfogást a feminista filozófia perspektívájából. Amint arra G. Simmel is rámutat, az európai gondolkodás történetében jól megfigyelhető a tudományos tudás, ill. annak jellemzői, az objektivitás, az értéksemlegesség és a racionalitás fogalmi társítása a maszkulinitással.⁷ Feltételezhető, hogy a tudásnak és a racionalitásnak ez a történelmileg kialakult, szimbolikus rokonosítása a férfi nemmel manapság is tetten érhető bizonyos sztereotípiákban, amelyek a tudományt, különösen az egzakt természettudományokat és a matematikát, a maszkulinitással társítják, valami olyan dolognak képzelik el, ami nem igazán való nőknek. Az ilyen sztereotipikus elképzelések nagyban befolyásolhatják a férfiak és nők pályaaorientációját, amint azt számos empirikus kutatás is kimutatta.⁸ Ne felejtjük el azt sem, hogy a tudományos kutatómunka – úgy a köztudatban, mint kutatói berkekben – nem egyszerű foglalkozásnak, hanem hivatásnak minősül, amint erre Max Weber híres esszéjének a címe is utal,⁹ olyan tevékenységnek, amely önfeláldozó odaadást, „egész embert” kíván meg. Namármost, ez a tudományos étosz csaknem teljességgel – per definitionem – kizárja az „esténként”, mintegy mellékesen végzett tudományos munka lehetőségét, valódi tudományosságát, értékét. Könnyen észrevehetjük azt is, hogy a nyugati kultúrkörben és eszme-

⁷ Lásd Nag-Docekal 1999.

⁸ Lásd például Kovács 2007, Rosser 2004, Sedová, Filadelfiová, Porubánová 2009.

⁹ Weber 1998.

rendszerben hasonló tulajdonságokkal felruházott anyakép terjedt el, az anya is legyen önfeláldozó, odaadó. Így a tudományos szférában tevékenykedő nők többsége ellentétes elvárásokkal szembesül – kétszeresen kellene „egész” embernek lennie.¹⁰

Az európai (filozófiai) gondolkodásban kialakult tudományfelfogás a tudományos megismerést és annak szubjektumát olyan képzetekkel társítja, amelyek a férfiaság kulturális normáival csengenek össze. Más szóval, a tudományosság meghatározó normarendszere, amelyben az objektivitás, értéksemlegesség, racionalitás és az autonómia játssza a főszerepet, megegyezik a maszkulinitáshoz kötődő normarendszerrel. Ilyen értelemben mondhatjuk, hogy a tudományosság szimbolikus értelemben is a férfiasággal fonódik össze.¹¹ Ha a modern európai (természet)tudomány kialakulását történeti szempontból vizsgáljuk, könnyen észrevevesszük, hogy a tudomány csaknem kizárólagosan „férfimunka” gyümölcse, legalábbis a tudománytörténet kánonjának megalkotói szerint. Érthető tehát, hogy a feminista episztemológiából kiinduló kritikai tudomány szemlélet nem hagyhatja figyelmen kívül a „nők szerepe a tudományban” kérdéskörét, miközben a kiemelkedő női tudósok hiányát a tudománytörténetben kritikai reflexiónak veti alá.¹² Ha ugyanis a nők tudományból való kirekesztettségének okaira kérdezzünk rá, vizsgálódásunk nem szorítkozhat a tudományos elméletekre, hanem a tudomány externalitásait, a tudomány tágabb társadalmi, történelmi és kulturális közegét kell szemügyre vennünk. Az ilyenfajta kérdésfeltevés vezetett ahhoz, hogy a feminista episztemológia a tudomány mint intézményesült ismeretrendszer társadalmi és kulturális beágyazódottságára fókuszáljon, nem hagyván figyelmen kívül a tudományos megismerés, a tudományos ismeret előállításának folyamatait sem. Azt vizsgálja, hogy milyen szerepet tölt be a társadalmi nem (*gender*)¹³ ezen folyamatokban, miközben

¹⁰ Meg kell jegyezni, hogy ez a modell nem csak a tudományos pályára érvényes, amint arra Nagy Beáta is rámutat, az ún. univerzális munkavállaló modellje a férfiakat tekinti ideális, háztartási és gyermeknevelési közelezettségektől mentes, tehát folyamatosan és teljes munkaidőben dolgozó munkaerőnek (Nagy 2017, pp.63-64).

¹¹ Bővebben lásd Kournay 1998.

¹² Zárójelben jegyzem meg, hogy a „nők a tudományban” kérdésköre nemcsak kiindulópontja, hanem célja is a feminista indíttatású episztemológiai vizsgálódásoknak, amelyek egyik célkitűzése a nemi egyenlőségen alapuló tudomány kialakítása. Ennek ellenére azonban a tudományos ismeretek elsajátítására és a tudás átadására, ill. a tudományos nevelésben (is) megvalósítandó nemi egyenlőségre irányuló kérdésfeltevés sokkal kevésbé van jelen a feminista tudománykritikában.

¹³ A biológiai nem (*sex*) és a társadalmi nem (*gender*) fogalmi szétválasztása tette lehetővé annak a nézetnek a kifejezését, miszerint a férfiak és a nők közötti társadalmi és kulturális különbségek biológiai, „természeti” alapokra nem vezethetők vissza, és

nemcsak a megismerő szubjektum társadalmi nemére, hanem a tudományos intézményrendszer *gender* általi befolyásoltságára is irányul. Ezen vizsgálatoknak köszönhetően ma már aligha kételkedhetünk abban, hogy a tudományt úgyis mint intézményt, csakúgy mint ismeretrendszert, átszői a nemek kérdésköre. A tudomány mint társadalmi intézmény nemi hierarchián alapul (*gendered*), valamint nemi hierarchiakon alapuló viszonyrendszerek fellelhetők úgy a tudományos tudás kialakításának, mint továbbadásának folyamatában.

Az elmúlt évtizedek alatt a feminista tudományfelfogás és tudománykritika, amely a társadalmi nem (*gender*) fogalmát mint analitikus kategóriát használja,¹⁴ rendkívül sokrétűvé vált, többfajta szellemi-filozófiai forrásból táplálkozik, és a kritikusság különböző mértékével fordul a tudomány, ill. a tudományosság fogalma felé. Ezen heterogenitás ellenére a különböző irányzatok művelői megegyeznek abban, hogy a tudományt mint társadalmi nem által befolyásolt tudásrendszert és társadalmi intézményt értelmezik, és – amint már említettem – rámutatnak arra, hogy a tudományosság és a tudományos tevékenység elsősorban a férfiassággal kapcsolódik össze, ilyen értelemben beszélhetünk a tudomány androcenzizmusáról. Miben rejlik, ill. miben nyilvánul meg a tudomány androcenzizmus, férfiközpontúsága? Az e kérdésre adandó választ, a teljesség igény nélkül, a következő pontokban lehet összefoglalni: Először is, amint már fentebb említettem, történelmileg a tudományt (s itt a modern, intézményesült európai természettudományra gondolok) férfi tudósok hozták létre, ami természetesen nem jelenti azt, hogy a nők egyáltalán nem járultak hozzá a tudomány fejlődéséhez, megállapítható azonban, hogy a kutatásban tevékenykedő nők, noha nemegyszer jelentős eredményeket értek el, többnyire feledésbe merültek, munkásságuk marginalizálódott. A feminista tudománytörténet több feltárt példán dokumentálta, hogyan zárták ki egyes történelmi korokban a nőket a tudományból,¹⁵ s amint jól tudjuk, a tudomány terültén a nők a mai napig alulreprezentáltak. Továbbá, ha bizonyos tudományos elméletek tartalmi részét vesszük figyelembe, észrevehetjük, hogy a nők, ill. a női léthez kapcsolódó kérdések rendszerint háttérbe kerültek a tudományos vizsgálódás során. Ez elsősorban az antropológia, a biológiai tudományok és az orvostudomány területén

ezekkel nem is indokolhatók.

¹⁴ A társadalmi nem (*gender*) mint analitikus kategória olyan fogalmi eszköz, amely által társadalmilag kialakított – a modern társadalmakban hatalmi viszonyok által szabályozott – elvárások, szerepek és szimbólumok, valamint kulturális reprezentációk rendszerét ragadhatjuk meg. Bővebben lásd Szapu 2015.

¹⁵ Tán a legismertebb női tudóst, Marie Curie-t 1911-ben a francia akadémia nem vette fel a tagjai közé (a Nobel-díj ellenére sem), amikor az Akadémia a jelölről szavazott, őt magát be sem engedték az épületbe, mert oda nő nem léphetett be.

végzett kutatásokra érvényes, sokak által idézett példa pl. a vadászó férfi elmélete, amely az emberi evolúció motorjának az eszközhasználatot tartja, amely a férfiak vadászó tevékenységének köszönhetően alakult ki hasonlóképpen, mint az emberi nyelv. De említésre érdemes az a – főként a szociológiában és gazdaságtanban használatos – fogalmi rendszer, amely az emberi tevékenységeket két nagy csoportra, a munkatevékenységek és a szabadidős tevékenységek csoportjára osztja, tehát olyan distinkciót fogalmaz meg, amely figyelmen kívül hagyja a nők által végzett nem fizetett házimunkát. Harmadsorban észre kell vennünk, hogy a tudomány számos területén sokszor nyíltan nőellenes, szexista elméletek keletkeztek, ill. olyan tudományos elméletek terjedtek el, amelyek a nők alacsonyabbrendűségét állítják, magyarázzák és legitimizálják. Gondoljunk csak pl. Freud elméletére, amely „univerzálisnak és normatívnak tekintett számos, a nemiséggel kapcsolatos elgondolást” amelyek „olyan sztereotípiákat sűrítenek magukba, amelyek sokkal inkább a kor elterjedt nemiségképzeteit és elvárásrendszerét tükrözik, mint a biológiai nőiség-attribútumokat” (Borgos 2017, p. 22). De az európai filozófia kimagasló alkotói, mint. pl. Arisztotelész, Rousseau, Kant (aki szerint a tudomány és bármifajta absztrakt gondolkodás idegen a női nem lényegétől), vagy Hegel műveiben is nem egy példát találunk a nő alacsonyabbrendűségének legitimizálására; gondoljunk csak Arisztotelész felfogására, aki szerint a nő kezdetleges lény, a férfi tökéletlen változata, illetve emberi reprodukciós koncepciójára, melyben a nő passzív anyagként van értelmezve; vagy J. J. Rousseau-ra, különösen nevelési filozófiájára, mely abból a meggyőződésből indul ki, miszerint a nő szellemi képességei a férfénál alacsonyabb szintűek. Filozófiai-episztemológiai szempontból különösen figyelemre méltó az a körülmény, miszerint a tudományosság meghatározó normarendszere, amelyben az objektivitás, értéksemlegesség, a racionalitás és az autonómia normája bír központi jelentőséggel, úgy fogalmi, mint szimbolikus szinten megegyezik a maszkulinitáshoz kötődő, társadalmilag elfogadott és kulturálisan kialakult normarendszerrel. Ilyen értelemben mondhatjuk, hogy a tudományosság szimbolikus értelemben is a férfiassággal kapcsolódik össze.¹⁶

Itt említtem meg Sandra Harding, amerikai feminista tudományfilozófus-nő megállapítását, miszerint a *gender* kategóriáját mint három aspektus egységét célszerű értelmezni: az individuális nem (nemi identitás), az ezen alapuló, egyszersmind ezt megerősítő és újratermelő nemi alapú társadalmi szerkezet (nemileg meghatározott társadalmi szervezetek megléte,¹⁷ nemi alapú munka-

¹⁶ Vö. Kournay 1998.

¹⁷ A társadalmi szervezetek nemileg átitatott jellegéről, ill. az ezekben felismerhető nemi hierarchiákról lásd bővebben Nagy Beáta 2017.

megosztás) és a szimbolikus nem egységét (Harding 1986, pp. 17, 18). Ezen aspektusok egysége jelenítődik meg például abban, hogy a nemi identitás azon elképzeléseket és elvárásokat is magába foglalja, amelyek arra irányulnak, milyen foglalkozást válasszon egy férfi vagy egy nő. Harding rámutat arra is, hogy a társadalmi nem ezen három aspektusa, tehát az individuális, a szerkezeti és a szimbolikus jól megfigyelhető a tudományok vonatkozásában is. Egyéni szinten a nemi identitás kifejeződik a tudományos érdeklődés, annak mikéntje vagy hiánya terén, míg a társadalmi szerkezet szintjén a tudományban megjelenő nemi alapú munkamegosztás jelenik meg – ez a nemi alapú munkamegosztás a meglévő horizontális és vertikális munkamegosztásban érhető leginkább tetten. Tetten érhető továbbá a szimbólumok szintjén, úgy a tudományos gondolkodásban, mint a tudományról való nézetekben, amikor is egyes tevékenységekhez, dolgokhoz vagy fogalmakhoz nemekkel összefüggő jelentéstartalmak kapcsolódnak. Ez a három, egymástól el nem különíthető összetevő – a társadalmi-nemi szimbolizmus, a társadalmi-nemi szerkezet és az individuális társadalmi nem – azokat a folyamatokat jelöli, amelyek által a *gender* mint társadalmi nem kifejeződik és egyben reprodukálódik. Ebben az értelemben a *gender* úgy jelenik meg, mint bizonyos jelenségek vagy emberi tulajdonságok nemi metaforákkal és szimbólumokkal való társítása, pl. a racionalitás és erő „férfiasítása”, az emocionalitás és gyengeség „nőiesítése”. A *gender* fogalma alá tartozik továbbá a társadalmi tevékenységek nemek szerinti felosztása, ami „begyűrűzik” a szimbolikus univerzumba is, amikor bizonyos tevékenységeket „férfias”, míg másokat „nőies” jelzővel látunk el.

Amint említettem, maga a tudomány, a tudományos megismerés az objektivitással, racionalitással, az absztrakt, elvont gondolkodás képességével és az autonómiával kapcsolódik össze, miközben ezek a fogalmak ellentétes fogalompárjaikkal olyan dichotómiákat képeznek (objektív/szubjektív, racionális/irracionális, érzelm/érzelem, elvont/konkrét, aktív/passzív) amelyek a maszkulinitás/femininitás fogalompárok alapján szerveződnek, s amelyekben a két tag között hierarchikus viszony áll fent – a fogalompár második tagja leértékelődik az elsőhöz képest. Így a patriarchális eszmerendszer az objektivitás/szubjektivitás dichotómiát megfelelteti a férfi/nő kettősségnek, s ily módon a (természet) tudományos tevékenység a maszkulinitás szinonimájává válik, miközben ezt a képzetet a ténylegesen megfigyelhető nemek szerinti megoszlás is megerősíti. Minthogy a férfiasság és a nőiesség egymás ellenében definiálódnak, a férfiak esetében a természettudományos és műszaki pályák által megkövetelt készségek, képességek és tevékenységek a nemi szereppel konzisztensek, míg a nők

esetében a nemi identitás a szakmai identitással konfliktusba kerül.¹⁸ Harding megfogalmazásában – lévén a tudományos kutatás a háborús tevékenység után a legmaszkulinabb elfoglaltság – a „tudós nő” szószerkezet tulajdonképpen ön-ellentmondás (Harding, 1986, pp. 59–68).

A feminista tudományfilozófia és tudománykritika fentebb vázolt eredményei rámutatnak többek között arra, hogy a tudományos pályára lépő nők nemi dichotómiákkal és nemi sztereotípiák által átitatott környezetbe lépnek, s ezek kétségkívül jelen vannak azokban az elképzelésekben és elvárásokban is, amelyeket a tudomány oktatása közvetít a tudományról, a megismerés módszertanáról, a tudományos pályáról stb. Megkockáztatom tehát a sommás ítéletet: a tudomány androcentrikus jellege nem nyújt kedvező alapot a tudományos nőneveléshez.

Vizsgáljuk meg a továbbiakban a második kérdéskört, amely arra irányul, hogy vajon befolyásolja-e, és ha igen, mi módon, a megismerő szubjektum (társadalmi) neme a tudománnyal való foglalkozás mikéntjét. E kérdésfeltevés kontextusában válnak különösen relevánssá a feminista tudományfelfogás paradigmái, az egyenlőségi feminizmushoz kapcsolódó feminista empirizmus, a különbözőségi feminizmushoz kapcsolódó nézőpontelmélet és a posztmodern irányultságú feminizmus,¹⁹ amelyek különböző válaszokat adnak az előbbi kérdésre. A tudományos megismerés társadalmi nem által való befolyásoltságának értelmezése függvényében így különböző következtetések vonhatók le az olyan irányultságú és célkitűzésű tudományos nevelés mikéntjét illetően, amely a nemi egyenlőség elérését követi,²⁰ tehát egy olyan (természet)tudományos nevelést képzel el, amely a fiúk és lányok, a férfiak és nők közötti egyenlőség elve által vezérelt. A tudományos nevelésben megvalósítandó nemi esélyegyenlőségre irányuló kezdeményezések többnyire bizonyos, leggyakrabban nem reflektált és nem kimondott elképzeléseken, feltételezéseken alapulnak a nemi befolyásoltságot illetően. Úgy vélem, ezek láthatóvá tételéhez, s ezáltal reflektálásukhoz nyújt segítséget a feminista episztemológia három paradigma-

¹⁸ Bővebben lásd Szapuová 2004.

¹⁹ Eme három irányzat megkülönböztetése Sandra Harding nevéhez fűződik, aki nagy hatású munkájában, az 1986-ban keletkezett *The Science Question in Feminism*ben a feminista episztemológiai megközelítéseket eme három csoportra osztotta (Harding 1986, pp. 24–29). Habár Harding tipológiája manapság, újabb feminista tudományfilozófiai koncepciók létrejötté okán, némiképp meghaladottá vált, a tudományos (nő)nevelésről szóló gondolkodásban továbbra is célszerű követni.

²⁰ A feminista episztemológia három paradigmájának a tudományos nőnevelésben betöltött szerepének bemutatásában támaszkodom Astrid Sinnes írására, lásd Sinnes 2006.

tikus koncepciója, a feminista empirizmus, a feminista nézőpontelmélet és a posztmodern episztemológia, amelyek különböző módon értelmezik a megismerő szubjektum, a kognitív ágens nemi meghatározottságát, s amelyek a megismerési folyamatokban felismerhető azonosság/hasonlóság ill. különbözőség kérdésében helyezkednek eltérő álláspontokra.

A feminista empirizmus az ún. liberális feminizmushoz kapcsolódik, amely akár hallgatólagosan, akár explicit módon a férfiak és nők „lényegi/szubsztanciális egyformaságát” feltételezi, amely a tudomány művelésének mikéntjére is vonatkozik. A feminista empirizmus egyik alapgondolata szerint maga a tudományos megismerés nemre semleges, ill. annak kellene, hogy legyen, s az olyan tudományos elméletek, amelyek a nők másodrendűségét igyekeznek megmagyarázni és indokolni, tulajdonképpen a rosszul művelt tudomány következményei. A feminista empirizmus szemszögéből a nők tudományból való kirekesztése társadalmi diszkriminációjuk következménye, magára a tudományos kutatásra, annak módszertanára és eredményeire a szubjektum neme nem bír semmiféle befolyással. Az ilyenfajta megközelítés negligálja, vagy legalábbis erősen megkérdőjelezi a nemek közti különbségek meglétét a megismerési folyamatokban, a kognitivitás nemek általi (vélt) differenciáltságának hangsúlyozását pedig az androcentrikus kutatás egyik példájának tartja.

A feminista nézőpontelmélet²¹ a megismerő folyamatokban, a tudományos kutatásban jelen lévő társadalmi nemi befolyásoltságot feltételezi, abból indulván ki, hogy egy nemileg hierarchikus társadalomban a nemi szocializáció következtében a férfiak és nők eltérő attitűdökkel rendelkeznek, s ez az eltérés a tudományos szférában is megjelenik. A megismerő szubjektum, a kognitív ágens társadalmi neme tehát mint releváns tényező jelenik meg. S mivel a modernkori európai természettudományt a férfiak hozták létre, „kézjegyük” fellelhető magán a produktumon, a tudományon – ebből következik a feminista nézőpontelmélet szerint a tudomány maskulin jellege, ami számos, nőkkel szembeni negatív attitűddel és előítéllettel párosul. Így a tudomány szférájából, a tudományt körülvevő eszmerendszerből kizáródik minden jelentéstartalom, ami a (hagyományos) nőiséggel kapcsolható össze. A nézőpontelmélet hívei (S. Harding, S. Rose, N. Hartsock, D. Smith) a bárminemű tudás, így a tudományos megismerés és a tudományos tudás szituációhoz kötöttségét hangsúlyozván azt a tézist emelik ki, miszerint a tudás mindig egy konkrét társadalmi helyzethez kötött, társadalmilag beágyazódott, s a tudás kialakításában meghatározó szerepet játszik a szubjektum társadalmi beágyazódottsága és társadalmi pozíció-

²¹ A feminista nézőpontelmélet tulajdonképpen a marxista, ill. szocialista indíttatású feminista filozófiai koncepciókhoz köthető (lásd Anderson 2015).

hoz való kötöttsége által befolyásolt nézőpont. Ennek a reflektálása, világossá, explicitté tétele járulhat hozzá a társadalmi nemi különbségek, a tudományos megismerés területén (is) fennálló női másság felértékeléséhez.²² A nézőpont-elmélet szerint a női megismerő szubjektum episztemikusan privilegizált pozíciót élvez.²³

A posztmodern episztemológia nem az általánosított nemek közötti, hanem az egyéni szinten megjelenő különbözőségeket hangsúlyozza, mondván, minden megismerő folyamat és minden megismerő szubjektum szükségszerűen szituált, ahogy szituált és értelemszerűen részleges maga a tudás is. Amint azt Donna Haraway, a posztmodern irányzat egyik nagyhatású képviselője kiemeli, nem beszélhetünk semminemű episztemológiailag privilegizált kiindulópontról vagy pozícióról – minden megismerő szubjektum a saját egyéni nézőpontjából szemléli a világot (Haraway 1999).

Végezetül arra szeretnék, habár csak vázlatosan, rámutatni, milyen implikációkat vonhatunk le a fentebb vázolt paradigmákból akkor, amikor a tudományos (nő)nevelésre fókuszálunk,²⁴ annak megreformálásáról beszélünk, miközben ennek célját a nők tudományban betöltött szerepének támogatásában, ill. a nők részvételi arányának növelésében határozzuk meg. Nézzük először is a lényeges kognitív nemi különbségek elvetésén alapuló feminista empirizmust: ha abból indulunk ki, hogy maga a tudomány nemileg semleges, a nők és a férfiak egyenlő, pontosabban azonos kognitív kompetenciákkal rendelkeznek, arra a következtetésre jutunk, miszerint a nők tudományon belüli alulreprezentáltsága különböző társadalmi, politikai és kulturális, tehát a tudományos megismerés, a tudományos kutatás szféráján kívül eső tényezők következménye, tehát a tudományos nevelés terén is ezekre a tényezőkre irányítjuk a figyelmet, azzal a céllal, hogy eltávolítsuk a fennálló diszkriminatív társadalmi praktikákat, a nők tudománybeli szerepvállalását gátló akadályokat. Ezen gátló tényezők közé tartoznak elsősorban a kulturálisan kialakított és előírt nemi szerepek és nemi sztereotípiák, amelyeket már gyermekkorban, a szocializációs folyamatokban sajátítunk el, amikor is „megtanuljuk”, hogyan kell kislánként és kisfiúként viselkedni, milyen különböző elvárásoknak kell a fiúknak és a lányoknak meg-

²² Egyes nézőpontelméletek bizonyos feminin kognitív stílust is feltételeznek, amely a „maszkulin” megismerési módtól eltérően (amelyre az elvontság, az érzelemmentesség, az objektivitás és az általánosra irányultság jellemző) a konkrétumokra itányul, gyakorlatias, testhez kötött, érzelmileg elkötelezett, gyakran intuitív, relacionális, és a törődés értékei felé orientálódik (lásd Anderson, 2015).

²³ Ez a női episztemikus privilégium elsősorban az olyan jelenségek megismerésére vonatkozik, melyekben a nők, ill. a nemek érintettek.

²⁴ Bővebben lásd Sinnes 2006.

felelniük, ami magába foglalja a pályaválasztással, az úgynevezett férfi és a női foglalkozásokkal kapcsolatos normákat és elvárásokat is. A nemi egyenlőségre irányuló természettudományos nevelésnek ezért az ilyen nemi sztereotípiákkal kell elsősorban megküzdenie, amit oly módon is megtehetünk, hogy a tudományos nevelésen belül felhívjuk a figyelmet az említett tényezőkre és akadályokra, hangsúlyozzuk a nők és férfiak egyforma episztemikus vagy kognitív kompetenciáját, valamint oly módon is, hogy szerepmodelleként kiemeljük a jelentős tudós nők teljesítményét, a szerepmodellek ugyanis jelentősen tudják befolyásolni azokat, akik még a pályaválasztás előtt állnak.²⁵ Az ilyen megközelítésű tudományos nevelést leginkább talán a nemre semleges (*gender neutral*) jelzővel lehet leírni, miközben a nemre való semlegesség megjelenhet a tanterv, a tananyag vagy a pedagógiai módszer terén, de ugyanúgy a tanár hozzáállásában is. Mint azt például egy, a pedagógusok nemi szerepekkel és nemi sztereotípiákkal kapcsolatos nézeteit vizsgáló kutatás kimutatta, a magyar pedagógusok körében egyáltalán nem megy ritkaságszámba nemileg erősen sztereotipizált képzetek megléte, amelyek megjelennek a fiúkról és a lányokról alkotott jellemzésekben, mikoris a fiúkban a természettudományi tárgyakban való tehetséget, míg a lányokban a humán tárgyakhoz való vonzódást feltételezik (Szabó et al. 2014, p. 66).

Eltérő képet kapunk, ha a nézőpontelméletet vesszük kiindulási alapul, amely a tudás kialakításának módját a kognitív ágens társadalmi neme által befolyásoltnak feltételezi. A kognitív kompetenciák és készségek nemi befolyásoltsága (természetesen itt nem a biológiai nemre, hanem a társadalmi nemre gondolunk) megjelenik a tudás megszerzésének a folyamatában is, minek következtében a nézőpontelméletre alapuló, abból kiinduló, ill. azt feltételező tudományos nevelési minta a nemi különbségekre fókuszál, egyszersmind felértékeli a – hagyományos tudományban negligált vagy háttérbe szorított – női nézőpontot, a (feltételezett) specifikusan női szemléletmódot, specifikusan női kognitív kompetenciákat. Ez egy úgymond „nőbarát” tudományos nevelést, tehát bizonyos mértékig nemileg differenciált nevelést eredményez, amelyben a tanterv, az oktatási módszerek, igazodnak a nők/lányok specifikus igényeihez, pl. a szemléltető példák kiválasztásával vagy a tudományos kutatás olyan vonásainak hangsúlyozásával, amelyek a (feltételezett) női készségekhez kapcsolódnak (pl. az empátia szerepe a kutatásban).²⁶

²⁵ Bővebben lásd Nagy Beáta 2017.

²⁶ Az empátia szerepét a kutatásban jól mutatja Barbara McClintock esete, akinek az 50-es években a genetika területén elért felfedezését a tudomány csak több mint 30 évvel később ismerte el (és jutalmazta Nobel-díjjal), s aki – Evelyn Fox Keller tanúsága szerint – a biológiai szervezet iránti érzés, az empátia szerepét hangsúlyozta (Fox Keller

A posztmodern megközelítés, mint említettem, az egyének közötti eltéréseket emeli ki, és arra ösztönöz, hogy a tudományos nevelés folyamatában teret kapjon minden egyéni tapasztalat, hogy a nevelésben részt vevők megtanulják tudatosítani és értékelni saját látásmódjukat, annak beágyazódottságát, szituáltságát, s következtetésként annak nem végleges és nem egyedül lehetséges voltát. A posztmodern megközelítésen alapuló tudományos nevelés a többfajta látásmód meglétére és legitimitására érzékenyít, azt mutatja be, hogy a tudományon belül is lehetséges többfajta válasz egyes kérdésekre, nem létezik „egy és abszolút igazság“, miközben nemileg szenzitív (*gender sensitive*).

Nem célom érveket felhozni egyik megközelítés mellett vagy ellenében sem, szerintem mindháromnak vannak úgy előnyei, mint hátrányai is (pl. a nézőpontelmélet alapú megközelítés felveti annak a kérdését, nem erősíti-e meg a fennálló nemi sztereotípiákat, a feminista empirista alapú megközelítés azt a gyanút vetheti fel, hogy úgymond érintetlenül hagyja a fennálló androcentrikus tudományképet, míg a posztmodern indíttatású kezdeményezések gyakran a relativizmus és a tudomány státuszának aláásásának a vádjával szembesülnek). Előadásomban arra igyekeztem rámutatni, hogy a tudományos nevelés reformjára irányuló kezdeményezések leggyakrabban implicit módon bizonyos tudományképet és tudósképet feltételeznek – ezek explicitté tételét hasznosnak tartom nem csak elméleti, de tudánypolitikai, neveléspolitikai és esélyegyenlőség-politikai szempontból is.

IRODALOMJEGYZÉK

- Anderson, Elisabeth (2015): Feminist Epistemology and Philosophy of Science. In: Zalta, E. N. (ed.) *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Spring 2017 Edition) <http://plato.stanford.edu/entries/feminism-epistemology>
- Blagojević, Marina et al (eds.) (2004): *Elfecsérelt tehetségek: Egyéni sorsok társadalmi megközelítésben. Nők és a tudomány az ENWISE országokban*. European Commission, Directorate-General for Research. European Commission.
- Borgos Anna (2017): Pszichoanalitikus elméletek nőiségképe Freudtól a feminista pszichoanalízisig. In: Kovács Mónika (szerk.): *Társadalmi nemek. Elméleti megközelítések és kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1999): Természettudományos nevelés: híd a tudomány és a nevelés között. In: *Iskolakultúra*. 10. szám, 5–17. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/1999/10/1999-10t.pdf>
- Haraway, Donna (1999): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Biagoli, M. (ed.). *The Science Studies Reader*. New York & London, Routledge, 172–189.
- Keller, Evelyn Fox (1983): *A Feeling for the Organism. The Life and Work of Barbara McClintock*, New York, W. H. Freeman and Company.
- Kovács Mónika (2007): Nemi sztereotípiák, nemi ideológiák és karrier-aspirációk. In: *Educatio*, 1, 99–114.
- Kournay, Janet A.(1998): A New Program for Philosophy of Science, in Many Voices. In Kournay, Janet A. (ed.): *Philosophy in a Feminist Voice: Critiques and Reconstructions*. Princeton University Press, Princeton, 231–263.
- Harding, Sandra (1986): *The Science Question in Feminism*. Ithaca & London: Cornell University Press.
- Nagl-Docekal, H.(1999): The Feminist Critics of Reason Revisited. In: *Hypatia*, Vol. 17, No. 1 (Winter 1999), 49–76.

- Nagy Beáta (2017): Szervezet és nemek. In: Kovács Mónika (szerk.): *Társadalmi nemek. Elméleti megközelítések és kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (1995): A természettudományos nevelés és a tudományelméletek. In: *Magyar Pedagógia*, 95. évf., 3–4. szám, 229–250.
- Rosser, Sue V. (2004): *The Science Glass Ceiling. Academic Women Scientists and the Struggle to Succeed*. Routledge, London.
- Ryan, Ch. et al. (2015): *Science Education for Responsible Citizenship. Report to the European Commission of the Expert Group on Science Education*. European Union. Directorate-General for Research and Innovation. http://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_science_education/KI-NA-26-893-EN-N.pdf
- Sedová, Tatiana, Filadelfiová, Jarmila, Porubánová, Sylvia (2009): *Rodová asymetria v študijných preferenciách chlapcov a dievčat v oblasti informatiky a v technicko-inžinierskych odboroch*. Filozofický ústav SAV, Bratislava.
- Sinnes, Astrid (2006): Three Approaches to Gender Equity in Science Education. In: *Nortic Studies in Science Education*. Vo. 2, No. 1., 72–83.
- Szabó Mónika, Kovács Mónika, Nguyen Luu Lan Anh, Filisztár Éva (2014): A pedagógusok nemi szerepekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos nézetei. In: Gordon Györi J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest, 57–68.
- Szapuvá, Mariana (2007): Otázky feministickéj teórie a kritiky vedy : na ceste k problematike žien vo vede. In: Heczková, L. a kol. (eds.). *Vztahy, jazyky, těla*. Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, Praha, 72–91.
- Szapuová, Mariana (2004): Does gender matter? some reflections on the role of gender in science. In: *Women scholars and institutions*. Výzkumné centrum pro dějiny vědy, Praha, 749–763.
- Szapu, Marianna (2015): Mi a nő? A biológiai és a társadalmi nem megkülönböztetéséről / Szapu Marianna In: *Bevezetés a gendertanulmányokba*. Phoenix, Bratislava 9–20.

Weber, Max. (1998): A tudomány mint hivatás. In: *Tanulmányok*. Budapest: Orisis.

Mariana Szapuová

Katedra filozofie a dejín filozofie FiF UK

Gondova 2

814 99 Bratislava 1

Slovenská republika

e-mail: mariana.szapuova@uniba.sk

XX. századi és kortárs felfogások

Nevelésfilozófiai rétegződések

A megértés, a szabadság, az önazonosság és a cselekvőképesség problematikája az intézményes pedagógiában

Perjés István

„Homályosan és megszövegezetlenül, de azt hittem, az ember nem az, akinek születik, nem is az, aki aztán lesz belőle, hanem mindig, mindenentúl permanens lehetőség.”¹

(Márai Sándor)

Bevezetés

A tanulmány arra tesz kísérletet, hogy a nevelés teoretikus és praktikus megragadásával², nevelési kontextusaival és argumentációival, valamint nevelői fragmentumaival és transzformációival értelmezze újra az intézményesült nevelés pedagógiai környezetét. A megértés, a szabadság, az önazonosság, valamint a cselekvőképesség fogalmi mezőjében értelmezett nevelés arra a problematikára hívja fel a figyelmet, hogyan frissíthető fel a múltbeli pedagógiai értelemadás, melynek nyomán a hagyományozott pedagógiai gyakorlatban formalizáltan működő „megalvadt döntéseket” az emberformálás reflexiója számára is újra elevenné és érvényessé lehet tenni.

A gondolati ív első állomása a gond és a gondozás kultuszából levezethető intézményesült nevelés, melynek keretében az identitás emberi problematikájára reflektáló, időérzékeny pedagógiai kapcsolatra fókuszálunk. Ezt követően jutunk el az átváltozás mitologikus elemekkel is átszőtt jelenségének értelmezéséhez, melynek során az ember szemszögéből láttatjuk az intézményes nevelés növekedésre ítélt pedagógiai környezetét. A gondolati ívet záró harmadik alfejezetben foglalkozunk a végesség sorsélményével is átítatott ember intézményes nevelésének szükségszerűségével, s az ebből kikristályosodó elméletképzés lehetőségével.

A tanulmány azzal a reménnyel zárul, hogy a nevelésfilozófia genealógiai aspektusaként megragadott újraértelmezés/értelemadás egyrészt lehetővé teheti a megértés, a szabadság, az önazonosság és a cselekvőképesség intézményes

¹ Márai, 1991, p. 325.

² A nevelés teoretikus és praktikus értelmezésében a neveléstudományok multireferenciális megközelítésével azonosultam. (Pastieux, 1997, p. 33.)

hagyományozottsággal átítatott pedagógiai korlátainak fellazítását, másrészt pedig át is lényegítheti az emberi „ittlét”, az emberi egzisztencia alaptapasztalatainak és releváns döntéseinek lehetőséghorizontját.

A gond kultusza

„ – Olykor eltöprengek, mire várunk. – Csönd. – Hogy túl késő legyen, madame.”³ Alessandro Baricco csehovi derűvel és szelíd melankóliával áttört alakjai a tengerparton álló Almayer fogadóban találják egymásra, hogy onnantól kezdve már együtt várakozzanak. A megidézett szóváltásra azután került sor, hogy Bartleboom professzor, aki a tenger határát keresve írja a természetben fellelhető határok enciklopédiáját, Plasson, a festő, aki portrét fest a tengerről, Pluche atya és Madame Deveria azon tűnődtek, hogy létezik-e az a titokzatos férfi a fogadó hetedik szobájában, akit még egyikőjük sem látott, de mégis suttogva beszélnek róla. Mert bár viselkedésével tagadhatatlan jelekkel üzen – esténként lámpafény szűrődik ki az ablakából, a szobából, ahová ételét viszik, olykor léptek zaját is kihallani –, de ez vajon elég-e ahhoz, hogy létezzen is? Végül abban maradnak, hogy számukra e sejtelmes férfi *van*, és éppenséggel *létezhetne* is. Majd várakoznak tovább, minden bizonnal arra, hogy végül túl késő legyen. A történetből előlépő várakozók közös gondja, hogy túl késő legyen a várakozáshoz, és megkonduljon végre a cselekvés végzetes órája. A gond: a cselekvés pillanatának megragadása. Az átváltozásé, amikor, akár mint a termőbe fordult fa, a várakozás meghozza a maga gyümölcseit. Mert a gond a jellem próbája, az identifikációs mintákkal való azonosulás kísérlete, a személyiség karakteres vonásainak bevéssé, vagy ha tetszik, az ember műfaji letisztulása. A megszületett ember *van* – de csak viszonylataiban *létezik*. A létezés természetét pedig a releváció határozza meg, a releváns önmagához és a releváns másokhoz való emberi viszony. Ahhoz viszont, hogy a múlt identifikációs mintáinak nyomása alól felszabaduljunk, felejtenünk is kell, legalábbis annyit, ahogy az idővel bennünk feltorlódott emlékek sokaságából a cselekvést nem bénító, azt inkább támogató tudáshorizonthoz mérhessük a tettekre és a változásra szomjazó személyiségünket.

A kibontakozást támogató pedagógiai kapcsolat igazi mérföldköve alighanem mégis az, ha a szabadság felé törekvő, önazonosan cselekvő személyiség fejlesztése során egy szerfölött türelmes képességre, a várakozás szorgalmára is rá tudjuk hangolni növendékeinket. Ebben a várakozásban érlelhetjük ki ugyanis a cselekvés idejét, amikor – Safranskit idézve – „esély nyílik az át-

³ Baricco, 2003, p. 88.

változásra: a saját én és a dolgok erősebb intenzitással találkoznak egymással, bizonyos értelemben úgy jelennek meg, mint létezők”(Safranski, 2017, p. 38).

Talán ezért is alakult úgy, hogy nevelés a bennünk élő jellem megítélését jobbra csak olyan ünnepi alkalmakra tartogatja, amikor eltekinthet annak alapos vizsgálatától. Így vagy úgy, de jellemünkben önmagunk gondjaira vagyunk bízva. Nem úgy a személyiség magatartásban, szorgalomban, tanulási teljesítményben (vagy mondhatnánk a társas élet viszonylatainak hasznosságában) kifejezhető ítéleteinél, ez esetben ugyanis személyiségünk nagyon is számít a gondozásra, a kölcsönös előnyökhöz vezető cselekvési potenciálok (Handy kifejezésével: aranymagok) gondozására.

„Az embernek ezt az aranymagot (...) kell kiművelni. Ez a művelés a kultusz. És a nevelés sem egyéb, mint a kultusz egy neme. (...) Egy ponton minden kultusz érthetlenné válik. Érthetlenné, vagyis az értelemmel nem követhetővé válik azon a ponton, ahol az emberi tevékenység hatása megjelenik: ha az ember az anyagi világban és anyagi feltételek között cselekszik ugyan, de tetteinek eredményei szellemiek és láthatatlanok. S az eredmény az anyagi világra visszahat. Ezt a pontot az ember nem látja. Rejtve van előtte. A művelés misztérium – írja Hamvas Béla a *Sciencia sacra* első kötetében. (Hamvas, 1995, p. 160–161.) Maradjunk most ennyiben. A nevelésnek is jár egy morzsányi titok.

Az ember mint az intézményes pedagógia gondja

„A híres delphoi felirat – ’Ismerd meg önmagadat!’, mely már akkor is lehetetlenre szólított fel – a modern időkben egyenesen abszurd. Azokban az időkben már a születés pillanatában ki voltak jelölve az ember számára azok a funkciók, melyeket egész életében gyakorolni fog, illetve azok az erények, melyeket egész életében gyakorolnia kell. Ebben a világban a lehetséges döntési és ítélkezési helyzetek korlátozottak voltak. (...) A mi modern időkben az erények és bűnök nem maguktól értetődők. (Miért bűn a büszkeség? Miért erény az alázat vagy akár az engedelmesség?) Nem előre láthatóak azok a helyzetek sem, melyekben az embernek cselekednie kell. Így fogalmunk sem lehet sok mindenről, ami ’bennünk rejlik’. Állandóan meglephetjük önmagunkat. Ez vagyok én? Erre vagyok lépes? Sosem gondoltam volna!” Az identitás dinamikájáról cseppet sem hűvösen beszélő Heller Ágnes (Heller, 2013, p. 14.) a személyiség identitásához és identitástudatához vezető végtelen múltú elődök kitaposott útját a modern kor egymást keresztező ösvényeivel ellenpontozza.

A szerző a belső, szubjektív és a külső, objektív identitás közötti különbséget a megszerkesztettség fókuszáig követi, és a személyes identitás emléknymait,

fragmentumait egy olyan álmhoz hasonlítja, amelyhez csakis az azt történet-té álmodó férhet hozzá. A személyes történet identitásformáló narratíváját az önértelmezés teleológiai perspektívája élethosszig alakítja és formálja, mondhatnánk úgy is, amíg az élet a halál el nem választja a folyvást újraírt történetétől. Tekintettel arra, hogy az emléknymokhoz csakis a személyes emlékező férhet hozzá, az azokból összerakható és prezentálható identitásalakzatok is a szubjektum aktuális állapotához, körülményeihez kapcsolódnak. Ennélfogva az így összeállt identitás(ok) igazsága vagy hamissága fölött az emlékező emlékei vagy még inkább ezen emlékek valódisága törhet csak pálcát.

Ezzel szemben a külső identitás zaklatottabb karakterű, mivel a rólunk szóló interpretációk, pletykák, vélemények és elvárások széljárta tájain hol ilyen, hol olyan alakban tűnünk fel önmagunknak. A külső identitás narratívái nem vetnek hosszú árnyékot, még akkor sem, ha a fölöttébb változékony tükörképekből végül mégiscsak kialakul egy alapvetőnek tekinthető külső identitás. Alakzatát folytonosan csiszolják a sosem szűnő információs hullámok, melyek a kollektív emlékezetben makacsul kitartó (tév)képzeteket fölöttébb ritkán mossák le az alakzat homlokzatáról. Így születnek újra és újra emberi alakot öltve azok a legendák és a mítoszok, melyekben olykor a sosemvolt Dugovics Titusz rántja mélybe az ellent a vár fokáról, olykor pedig ott sem volt aggok regélnek meg nem tett tetteikről.

Az identitás színe és fonákja, akár egy érme két oldala, jobbra csak együtt értelmezhető, még akkor is, ha a valódiság és az érték között olykor vajmi kevés kapcsolatot találunk. Nem az a kérdés tehát, hogy a külső, avagy a belső identitás tűnik-e hitelesebbnek, hiszen mindkettővel meggyűlik a bajunk, amikor a reprezentációs és prezentációs változékonyság, a személyes, kollektív és történelmi beágyazottság⁴ szertelen dinamikája akadályozza a tisztánlátást. Igazán problematikussá akkor válik a helyzet, amikor a személyből vagy kultúrából kiáradó csend homályában kell tapogatóznunk. E súlyos pillanatokban – s most újra a szerzőt idézem – „nemcsak akkor van zavarban a másik karakterét olvasó ember, mikor más kultúrákhoz tartozókkal szembesül, hanem akkor is, mikor olyan emberről kell képet alkotnia vagy véleményt formálnia, aki semmiféle információt nem ad önmagáról. Kulccsal zárja el emlékeit, nem beszél el, nem mond el magáról semmit, s Énje kulcsát olyan helyre hajítja, ahol végül maga sem tud rálelni” (Heller, 2013, p. 18).

⁴ A kollektív identitás alakulására a társadalmi interakciós folyamatokba beáradó egyéni identitásképző alakzatok, történések, intézmények és értékek hatnak. Mindezek a múltbeli tapasztalatokkal kiegészülve alkotják egy közösség történetileg kialakult kollektív identitását. (Ahonen, 2001, p. 91.)

Az intézményes nevelés pedagógiai környezetében sem hagyatkozhatunk a mesebeli varázsvessző erejére, amikor az adott gyermek személyiségfejlődésére kedvező nevelési hatások között válogatunk. A nevelési szándék ízlésbeli határai talán azért is olyan rugalmasak, mivel e kétféle identitás viszonya is változékony. E viszony színskálájáról karakteres képet nyújt Friedrich W. Kron, aki a nevelés funkcionális-intencionális modellje, a pedagógiai kapcsolat modellje mellett a nevelést mint viselkedésbeli változást és mint szimbolikus interakciót értelmezi. (Kron, 2000.)

A szerző a pedagógiai kapcsolat modelljében ötféle viszonyt különböztet meg, melynek keretében a *pedagógiai viszony* „egy felnőtt, művelt és egy fiatalabb ember rendkívül intenzív, személyes, szellemi-lelki viszonyát jelenti”; a *nevelési viszonyban* nevelt és nevelő „szerepeik védelmétől megfosztva, első sorban emberi mivoltuk szintjén viszonyulnak egymáshoz, (...) nem egymással szemben állnak, hanem egzisztenciájuk teljességének szintjén találkoznak egymással”. A *generációs viszonyban* „az egyéni viszonyokban realizálódó individuális normák és értékkepciók társadalmi szinten már generalizált normákként és értékekként funkcionálnak”; a *művelődési közösség* keretezte viszony dinamikáját pedig az a feltételezés mozgatja, hogy a kultúrjavak önmagukban is megszólító erővel bírnak, ám a „nevelt részéről ehhez természetesen nyitottságra, illetve művelődési szándéokra van szükség, vagy vele kapcsolatban a művelhetőség bizonyos fokának feltételezésére”. Végezetül a *dialogikus viszonyban* a nevelő azon képessége erősödik fel, „amellyel a gyermek nézőpontját is magáévá teszi, mintegy elsajátítva a gyermek ’még nem’ állapotát”. (Kron, 2000, p. 281.)

Martin Buber 1923-ban vetette papírra azóta már klasszikussá vált esszéjét, melynek címe – Én és Te – hűen fejezi ki a szerző találkozásokként azonosítható életfilozófiáját. Az Én és Te találkozásában a teljes lényében megnyíló személyiség előtt leomlanak a kölcsönösség érzései előtt tornyosuló, intézményszerűt Az falai. Buber a kinti, objektív intézmények és a benti, szubjektív érzések találkozásának pillanatát minden költőiség dacára fölöttébb reálisan ítéli meg, amikor az intézményt az iskolával azonosítja. A találkozáshoz vezető dialógus Én-Te viszonya – a nevelt „még nem” állapotából kiindulva – sosem lehet szimmetrikus, nem járhatja át az éteri kölcsönösség totalitása. A csak nevelőre szorító „átölelés” gesztusában felsejlő szándék lényege az, hogy „a tanítvány lényében rejlő legjobb lehetőségeket megvalósulásukban segítse”, s ehhez a tanárnak tanítványát „nem úgy kell ismernie, mint tulajdonságok, törekvések és gátlások pusztá összegét, egészként kell fölfognia és elfogadnia, és ebben az egész-mivoltában kell igent mondania reá.” (Buber, 1994, p. 157–158.)

Csak hogy amit a pátoasz ír az égre, azt a prozódia rendre le is rádiózza onnan. Legalábbis ami az intézményesült *Az világok falait* illeti, az elmúlt évszázadban egyféle fordított sorsú Déva várként e falakat estére ha le is bontotta a találkozások ereje, azok virradatra újra teljes pompájukban magasodtak a majdnem kölcsönös viszonyok fölé. Charles Handy, a társadalom- és szervezetheilozófia bölcsh kutatója majd száz évre a buberi kiáltványtól már nem fecsérli szellemi erejét intézményi „falbontásokra”. Elfogadja, hogy bár az iskolákat „úgy tervezték, hogy a tanároknak és a rendszernek feleljenek meg, nem pedig a diákoknak”, azonban nincs kétsége, hogy ennek dacára is lehetséges a gyerekeket egyedülálló személyiségként kezelni, a bennünk rejlő képességek, kompetenciák magjaira rálelni. „Az aranymagok nem tűnnek el – csupán rejtve maradnak, és várják, hogy felfedezzék őket.” (Handy, 2016, p. 155.) A Handy-féle aranymagok gondozása – azaz a minden gyermekben benne lévő lehetőségek, tehetségek kibontakoztatása – azonban szomorú véget érhet, ha identitásában félreértett, következésképp félre is nevelt gyerekek kerülnek ki a mégoly gondos nevelői kezek alól. Arra pedig, hogy az elvétett értelmezésből következő kinkeserves küzdelmekben hogyan keveredünk el a szabadságtól az önkényig, a különbségek örömétől a konformizmus feltétlen akaratához, a pedagógia népi gyakorlatában is csordultig találunk példákat. Hogy útját állhassuk e baljós látú (nem éppen arany) mag szárba szökkenésének, Handy szerint elsősorban a másokban rejlő lehetőségek, önazonosság-potenciálok helyes értelmezésére célszerű törekednünk. „A lehetőség minden gyermekben benne van. Csak meg kellene tanulnunk azzal a harmadik szemmel nézni őket, hogy a különbségeket támpontnak, és nem feltétlenül kijavítandó hibáknak lássuk.” (Handy, 2016, p. 156.) Ha kellő nagyvonalúsággal fogadjuk el a sejtelmekkel teli harmadik szem létezését, úgy nem lesz nehéz a korábban már körüljárt külső és belső identitás harmadik nézőpontjának tekintenünk a szerző különbözőségekre vonatkozó utalását. Vízioja a másokban rejlő lehetőségek megértésére, a szabadság az önazonosság és a cselekvés tereinek növelésére képes iskolát láttat, ahol – és most a szerző idézem – „a tanulás nem más, mint alapos mérlegelés eredményeként megértett élmény. (...) Nincs buta ember, csak éppen hiányzik belőle az érdeklődés vagy a kíváncsiság.” (Handy, 2016, p. 164.) Ebben a megközelítésben a tanulás élményének megértését egy olyan origónak tekinthetjük, mely mind a tanári, mind a tanulói értelemadásnak egyszerre kiinduló- és vissza-visszatérő pontja is egyben.

Úgy tűnik, hogy a dialógus „még nem” viszonyának érzelmetelített világát hiába ostromolja a történelmi idő csökönyös intézményi rutinja, mivel a nevelői gondolkodásban mélyen gyökerező, a személyiség egészét megmozgatni kívánó élménypedagógia története nem fejeződött be, tetejében pedig az

intézményes oktatás kultúrájába is beivódott. Ebben a felismerésben osztozik Jerome Bruner is, aki a kulturális pszichológia perspektívájából vizsgálja meg a tanulási élmény személyiségfejlesztő esélyeit. Az identitást erősítő narratívák jelentőségét hangsúlyozva amellet érvel, hogy mások elméjének olvasásával, a valóság narratív megalkotásával is segíthetjük a cselekvőképes tudás, a procedurális reprezentációk begyakorlását. Találón írja, hogy „megtanulni, megtudni valamit kaland, melynek során az összegyűjtött hatalmas mennyiségű dolgot a lehető legegyszerűbb és legelegánsabb módon tekintjük át. Nagyon sok úton lehet eljutni idáig, és senki tanuló nem ér ide egész addig, míg a saját terminusaiban végig nem gondolja a témát.”⁵ (Bruner, 2004, p. 109.)

Az egész lényünket átjáró értelmezett élmény viszont nem csupán a kaland játékos derűjével fényesítheti meg a konvenciókba belekopott életünket, hanem az önmagán túlmutató áldozathozattal is. Viktor E. Frankl alighanem orvosi és pszichológusi tapasztalatainak sűrű elegyéből kísérelte meg leszűrni a szenvedő ember értékteremtő, értelemképző természetének esszenciáját. De még mielőtt a szenvedést afféle vasrostélyon pirított középkori szentség tablójaként azonosítanánk, forduljunk inkább a szerző spirituális nézőpontjának irányába. Frankl szerint ugyanis a szenvedés értelmét kereső ember a helytállás, a fejlődés és a szabadság próbájának azzal veti alá magát, hogy egzisztenciális teljességében vállalja el a sorsban lakó döntéseit, és az ezzel járó mássá válást, Heidegger kifejezésével élve: az önmegelőzést.⁶ „Amennyiben a személy, aki *az* ember, úgy szegül szembe a jellemmel, amit *birtokol*, hogy állást foglal vele szemben, ezáltal minduntalan átformálja azt, és önmagát is, s így lesz személyiséggé. Mi mást jelentene mindez, mint azt, hogy újból és újból nemcsak a szerint cselekszem, ami vagyok, hanem azzá is leszek, ahogyan cselekszem.”⁷ (Frankl, 2012, p. 98.) A személyiség viszont csak a közösségben, és nem a tömegben értékes, ezért valódi helyét nem a társadalomban, hanem a Mi-re alapuló közösségben találjuk meg. „A közösség a Mi-re alapul, a Mi által jön létre, tehát mindig

⁵ A gondolat folytatása a következő: „Annyit tehetünk a tanulóért, miközben az saját nézeteinek megfogalmazásán dolgozik, hogy segítjük és bátorítjuk szellemi utazása közben. Néha 'tananyagnak' hívjuk a tanuló segítésére és bátorítására szolgáló eszközt, noha már tudjuk, hogy olyan, hogy 'tananyag' nem is létezik. Mivel a tananyag valójában elősegített beszélgetés a témáról, ami sosem lehet teljesen definiált, bár bizonyos határokat meghúzhatunk közben.” (Bruner, 2004, p. 109.)

⁶ „A faktikus Énnel szemben az Önmaga fakultatív. Az Önmaga az Én lehetőségeinek összességét képviseli.” (Frankl, 2012, p. 23.)

⁷ „Minden döntés döntés önmagunkról, s valahányszor önmagunkról döntünk, az mindig önalakítás is. Míg én a sorsot alakítom, a személy, aki én vagyok, alakítja a jellemet, amit birtokolok – így 'alakul' az a személyiség, amivé válni fogok.” (Frankl, 2012, p. 98.)

egy Én-Te közötti kapcsolat révén – ezzel szemben a társadalom az 'Akárki' kategóriáján alapszik, illetve az által konstituálódik.” (Frankl, 2012, p. 74.) Az önazonosságát szabadon meghozott döntéseivel kereső, azt cselekvően alakító ember ebben a megvilágításban nem más, mint a valakiért/valamiért hozott áldozat cselekvő aktusában felsejlő önmeghaladás. Ezen a gondolati úton jár a filozófus Robert C. Solomon is, aki a szkepszissel telítődött pluralista világunkban keresi a spirituális önmeghaladás nyomait. (Solomon, 2002.) A szerző azzal ajánlja figyelmünkbe az érzelm, az intellektus, az értelem, a tudomány és a józan ész elegyéből szintetizált spiritualitást, mint átgondolt életszeretetet, hogy a bevonódás vállalására és az érzelmi elköteleződésre biztasson mindazokkal, akik velünk együtt az élet értelmét keresik. Az így felfogott spiritualításban a lélek nem csupán a szenvedésben, hanem a kozmikus játékban és humorban is találkozik a szellemmel, amint ezt a dionüszoszi ember víziója kapcsán Nietzsche is hangoztatta. (Solomon, 2002, p. 140.)

Az Én-Te/Az problematika önmegismerésre és önértékelésre is kisugárzó hatásait – az én kettős kötődéséből kiindulva – a szociálpszichológia egyrészt a társas⁸, másrészt a társadalmi⁹ összehasonlítás elméleteivel és kutatási eredményeivel ragadja meg. A szociálpszichológia szelfelméletei különbséget tesznek a társak aktív és passzív énalakító, önértékelést és önértéktérzést befolyásoló hatásmechanizmusai között. „Az előbbi gondolatsort fejti ki Mead, Goffman és a szimbolikus interakcionista, az utóbbi gondolatsort bontotta ki Festinger, McGuire s a kognitív szociálpszichológia tradicionális vonulata.” (Hunyady, 2016, p. 57.)

Mindezek alapján úgy fest, hogy a pedagógiai praxisban jobbra csak a tanulóra vonatkoztatott „még-nem” állapotot –, akár a *homo patiens*, akár a *homo ludens* alakjában tűnik is fel – a pedagógiai kapcsolatban osztozók egészére is ki kell terjesztenünk.

A kapcsolatokat formáló identitásunk és az identitásunk által formálódó kapcsolatok pedagógiai dinamikáját Kron a cselekvő ember olyasféle szociá-

⁸ „A társas összehasonlítás az önismeret és megalapozott önértéktérzés kialakításának mechanizmusa, amelynek helye van a nevelőintézmények életében is, és ezt nálunk is okkal-joggal biztosítani kell: vállalni az ezzel járó érzelmi hullámverést, természetesen kiegyensúlyozva az esélyeket, hogy az eredmény a fiatalok énképének realiztikus erősödése és ne felzaklató frusztráció legyen.” (Hunyady, 2016, p. 59.)

⁹ „A társadalmi azonosságtudatot [a nevelőnek] saját hatókörében segítenie kell, semmiképpen ne becsülje le és destruálja, ám óvnia kell az olyan torzulástól is, amely a saját csoport felfogását megfosztja komplexitásától, egyoldalúan idealizál, a csoporttag énképét mintegy kisajátítja és involváltságát hovatovább fanatizmussá fokozza fel.” (Hunyady, 2016, p. 59.)

lis megnyilvánulásaként értelmezi, melynek segítségével egyrészt megértjük, másrészt ki is fejezzük megértett önmagunkat. Ahhoz, hogy a megértés és kifejezés ingáját mozgásban tartsuk, a szerző szerint a következő három feltételnek kell teljesülnie. Egyrészt fel kell tételeznünk a szubjektum szocializáltságának bizonyos fokát, azaz a normák, elvárások, értékek és szerepek (sosem korlátlan) értő ismeretét. Másrészt figyelembe kell vennünk, hogy a társas térbe született, a családban elsődlegesen szocializálódó gyermek számára a szülők jelentik azokat a szignifikáns másokat, akik révén először próbálkozhatnak az identitások megfejtésével. Végül azzal a kulturális környezettel is számolnunk kell, melyben intencionális erővel hat az egyéniséggé válás normája. E trianguláris tér mindig izzó erőterében sosem könnyű feltalálni magunkat, de aki barátja a pedagógiai kihívásoknak, az identitás kibontakoztatásában bőven találhat alkalmat a közösségi kohéziót mindig kikezdeni akaró entrópia¹⁰ megfékezésére. Mivel „az emberi élet és a társadalmi cselekvés nem csupán valami rendkívül bonyolult, hanem egyben egy nagyon dinamikus és gyakran drámai eseménynek is tekinthető” (Kron, 2000, p. 323.), ennél fogva egyszerre személyes és intézményes pedagógiai feladatunk (küldetésünk és érdekünk) is a zabolátlan interakciók csillapított kiegyenlítése. Az egyéni értelmezésre, ugyanakkor a közös cselekvésre is képes „én-identitás” (Kron, 2000, p. 325.) erősítése során persze nem egyirányú utcában járunk, s hol a lázadás, hol az elfogadás irányába kell az identitás ingáját lendítenünk.¹¹

Hamisan idillikus képet festenénk az identitás változásáról, ha csak egyféle teleologikus mechanizmusként láttatnánk az önmagát kereső és megtaláló ember pedagógiai viszonyának természetét. A fejlődésben és hanyatlásban mért élet horizontján a múlt és jövő közé zárt jelen idejét a faktikus Én életeseményei foglalják le, melyek értelmezésére, az ebből következő döntési szabadságfokok felismerésére, és végül az önazonos cselekvések megvalósítására hol az emlékezet múltja, hol pedig a képzelet jövője mutatkozik alkalmasabbnak. Nincs ez másképp az iskolai életben sem, ahol a mindennapok shakespeare-i drámáinak forgataga, vagy éppen az ólomízű unalom órái végképp nem azok az idők, amikor a múlttól való elmélkedés és a jövőről szóló álmodozás pazar per-

¹⁰ Az entrópia pedagógiai tapasztalatáért nem különösebben kell messzire mennünk. Safranski ironikus mondai ezúttal is fölöttébb találóak: „Aki rendetlen gyerekszobákon verekszi keresztül magát, az rögtön a termodinamika második főtételének követőjévé válik. (...) Nem valami fényes kilátások.” (Safranski, 2017, p. 135.)

¹¹ „Persze azt, aki ennek során túlságosan individuális elképzelésekkel rendelkezik, és azokat mereven keresztül is akarja vinni, nem törődve a helyzetet átfogó közös interpretációkkal, inkább gátolni fogja, hogy ez az átfogó elképzelés kialakuljon.” (Kron, 2000, p. 325.)

cei várnák önmaguk felfedezőit. „Az idő abban a mértékben válik feltűnővé – írja Safranski –, ahogyan az események vékonyodnak. Olyan, mintha előjönne rejtekéből, hiszen megszokott észlelésünk elől elrejtőzik az események mögé, és soha nem éljük meg az időt direkt és feltűnő módon. Egy hasadás tehát a függönyön, és mögötte ott tátong az idő.” (Safranski, 2017, p. 20.) Alighanem kevés ahhoz fogható intézményt ismerünk, ahol az események függőnye oly rútol hasadozna a pengeéles idő (mindig sürgető) tudatosulásától, mint az időre különösen is érzékeny iskolát. Ha valahol, hát itt valóban igazolódik a szerző gondként azonosított ideje, és „így elkerülhetetlen, hogy számunkra a jövő valamely teljes horizontja jelenjen meg, melyre szorongva és aggódva vonatkoztatjuk magunkat” (Safranski, 2017, p. 13).

A tanuló szemhatárán felrémlő végtelen horizontú tananyag, a kulturális kánonok múltjából kiáramló ismeretek, a tantervi követelmények elvárt élményként való befogadása, a propozicionális tudás procedurálisba való átváltozásának pokoli talánya, és az ehhez rendelt, órarendekbe gyömoszölt társadalmi/intézményi idő személyes beosztása – mi tagadás – bőven ad okot az aggodalomra. A gond az, hogy miképpen viszonyuljunk ahhoz a *múlthoz*, ami az intézményes teret és időt lezárja a szubjektív és mélyen személyes *jövő* elől. A múlt által kiváltott gond – a szerzőt idézve – nem más, mint az „önmagunkhoz való viszonyulás. Nem tudhatjuk, hogy vajon azok maradunk-e, akire számítottunk, avagy – ha odáig fajul a dolog – teljesen elmegy az eszünk” (Safranski, 2017, p. 64). „A jövőendő és az elmúlt én elillan, egészen addig a pontig, amíg idegenek és megragadhatatlanok leszünk magunk számára. (...) A gond ideje az a nyílt idő, melyet megjósolhatatlan módon élünk meg.” (Safranski, 2017, p. 67.) Az idő gondja tehát egyben az identitás gondja is, s mivel az intézményes nevelés szintúgy az identitás alapjaira építkezik, a gondhoz való viszonyban is osztozni kényszerül. Így tűnik fel a pedagógiai kapcsolatban a *gondozás*¹², mint a gondhoz való intencionális viszonyulás kettős természete, mert amíg e viszonyban a szubjektív, nyílt idő a jövővel riogat, addig az intézményesített, zárt idő feltartott ujja a múltra mutogat.

A nevelés metaforái között rendre feltűnő gondozás és kivezetés (Kron, 2000, p. 251.) kettős asszociációs mezőjében egyrészt a gyermek mint gondozásra szoruló növény konkrétabb, másrészt mint a növendék kényszerektől, tudatlanságtól való felszabadításának elvontabb értelmezése¹³ körvonalazódik.

¹² Kron a következő hat klasszikus nevelési metaforát tárgyalja: a nevelés mint gondozás és kivezetés; a nevelés mint vezetés; a nevelés mint kormányzás és belső fegyelmen alapuló vezetés; a nevelés mint az önfejlődés támogatása; a nevelés mint az alkalmazkodás kialakítása; a nevelés mint segítségnyújtás az élethez. (Kron, 2000, p. 251–263.)

¹³ Ez utóbbi asszociációhoz kapcsolódik Platón barlanghasonlata.

Válasszuk bármelyiket is, a valaminek született növényben és a valakinek született emberben lakó identitás- és képzetek mindenképpen uralja az értelmezést, melyből a szabadság, az önzetlenség és a cselekvés fogalmainak pedagógiai tartalmak is átszíneződnek.

De ettől még nem múlik el a szorongás. Mert bár az időbe is átszivárgó „még-nem” állapot bizonytalansága közös, horizontja már a legkevésbé sem azonos. A tudatlanságot a feltorló múlt kontroll alatt őrzött tapasztalatainak szimbolikus közvetítésével orvosolni kívánó gondozás idejét az unalom szabja szűkösre, míg az önmagunkban lakó gond éppen a totális múlt iránti érdektelenség unalmából következtet a saját jövőbe illeszthető, hasznosítható fragmentumokra. Így a jelen horizontján összezsugoruló hullámok az unalomban fuldoló idő szörnyű közönyével érkeznek, melyből már bajosan szűrhető ki a bénító unalom csalódást keltő kezdete, az érdektelenség tárgyi vagy alanyi fókusza. Amivel telítődött, az a mélyben gomolygó viszonytalanság, akár az aznapi tárgyasult, monoton feladattal, annak kijelölőjével, vagy a mindebbé erőltetve beletörődő önmagunkkal. Ezzel szemben, a másik oldalon a jól tervezett és gondosan kiadagolt élményzuhatagban ideig-óráig, vagy még inkább: a telítődésig számos meglepetés örvénylik, s tereli el az unatkozó figyelmét a múlt és a jövő éppnemlétéről. De ha a szórakoztatás már nem segít, a kényszerű érdek még mindig bevethető. Az érdek felkorbácsolói nem az eltűnt idő nyomában járnak, sokkal inkább a sarkunkat tapossák sietős anyagaikkal, és hathatósan riogatnak a szüntelenül elfolyó, visszafordíthatatlan tanulási idő bosszújával. Történjen bárhogyan is, az intézményes idő uralmával kell farkasszemmel néznie mindazoknak, akik még ragaszkodnak saját életidejük szuverenitásához, a tényhez, hogy bár a megismerés gyorsítható, az idő lelki átélése fölött viszont már nincs hatalma semmilyen időrekszimbólumnak.

„Életünket időóceánban úszva töltjük, dobálnak, terelgetnek bennünket a környező áramlatok, célok felé és veszélyek elől úszunk, arccal lefelé. Olykor-máskor kidugjuk a fejünket jelenorientált tudattalanul érzékelt világunkból, hogy megnézzük, hová jutottunk és hová tartunk. Olykor megvilágosodunk a tudatosság rövid felvillanásaiban, szemügyre vesszük a múltat és az eltervezett jövőt. Aztán ismét alámerítjük a fejünket, és ész nélkül úszunk a legközelebbi mentőcsónak vagy szárazföld felé.” (Zimbardo–Boyd, 2012, p. 301.) Az időbe zárt élet e megrázó képsorával a szerzőpáros hatásosan tereli át figyelmünket az idő paradoxonának hol fényes, hol árnyékos féltekéire. Könyvük alcímében is hangsúlyozott kiáltványuk („Hasznosítsuk újra a tegnapot, élvezzük a márt, és legyünk úrrá a holnapon!”) a döntésképes, cselekvő ember időperspektíva-profiljára fókuszál. A múlt-jelen-jövő/transzcendentális jövő hármában/négyesében formálódó döntéseinket – állítják a szerzők – erősen befolyásolja

a bennünket uraló időperspektívák mintázata, de ha bármelyiknek is túlságos jelentőséget tulajdonítunk, azzal éppen a bennük rejlő előnyöket veszítjük el. Mivel az időhöz való viszonyunk megváltoztatható, a szerzők kidolgoztak egy olyan ideális arányt, melynek nyomán „az eszményi időperspektíva-profilban egy hangsúlyos múltpozitív, egy mérsékelt jelenhedonista és jövőorientált, valamint egy gyenge múltnegatív és jelenfatalista időperspektíva alkotnak egyensúlyt.” (Zimbardo–Boyd, 2012, p. 19.) A magabiztos jövőorientáltságot ajánló szerzők, hol is másutt, mint az iskolában látják meg azt az ígéretes intézményt, ami a jelenorientált gyerekekből ideális esetben jövőigenlő, céltudatos, munkaképes felnőtteket nevelhet. „Az iskoláztatás jövőorientáltabbá teszi a diákokat. Az iskolák az élvezetek későbbre halasztására, a célok kitűzésére, a költség-ha-szon elemzésre és az elvont gondolkodásra tanítanak. A cinikusok mondhatnák, hogy a siker programja a sorok között tekintélytiszteltetre tanít: maradj a fenekeden, ismerd a helyed az intelligencia-rangsorban, tanuld meg elviselni az unalmas előadásokat, és mindezt annak érdekében, hogy idővel unalmas állásokhoz juthass! Ezzel együtt azonban az iskoláztatás az az alapkiképzés, ahol a jelenorientált jelöltek megtanulják a jövőorientálttá válást.”¹⁴ (Zimbardo–Boyd, 2012, p. 193.) Érdemes megjegyezni, hogy a kötött idő és a szabadidő – mint a tanulók két kultúrája – között abban az esetben élesedik ki az előbbieken exponált ellentét, ha a tanuló külsőidegen meghatározottságban, nem pedig ön-meghatározó személyiségként vesz részt az intézményes nevelésben és oktatásban. (Zrinszky, 2000, p. 201–204.)

Annyi bizonyosnak látszik, hogy nevelési folyamat időbelisége nem csupán keretezi, de egyben rajzolja is a pedagógiai kapcsolat nevelőjének és neveltjének sosem befejezett alakját. S mint a festmények egymásra rétegzett vázlatai, úgy tűnnek elő az identitás folyton változó alakzatai is, melyeken az értelmezés ecsetje hol a szabadság, hol az önazonosság, hol pedig a cselekvés tónusait hangsúlyozza – olykor szelíd derűvel, olykor viszont lázadó haraggal. Sloterdijk, a harag furfangos megszelídítője jól ismeri a nevelési folyamat e kettős dinamikáját: „A letelepült emberek (...) számára a tétovázó erények szabnak irányt: aki az erények padját koptatja, általában nem tudhatja, hogy mi is lesz a következő feladata. Ezért különböző oldalakról érkező tanácsokat kell megszívlelnie, s döntéseit abból a mormolásból kihallania, melyben egyetlen hang sem testesíti meg a vezérszólamot. A hétköznapi ember számára elérhetetlen a

¹⁴ Valójában nem ilyen rózsás a helyzet, ha a tanulói érdeklődés hiányát rendre a személyes idő megvonásával büntető iskolára téved a tekintetünk. Az itt alkalmazott univerzális gyógy mód, a tanulási idő ilyen-olyan módon való meghosszabbítása ugyanis oly konokul áll ellen minden egyéb pedagógiai beavatkozásnak, mint füvesasszony a fogtömésnek.

pillanat evidenciája; legfeljebb csak a megszokás mankói segíthetnek rajta. A megszokás csupán a bizonyosság talaj menti pótlékaival szolgálhat. Meglehet, hogy ezek szilárdak, de nem biztosítják számára a meggyőződés élő jelenvalóságát. Akit viszont áthat a harag, annak számára véget ér a sápadt idő. A köd felszáll, a körvonalak megkeményednek – immár határozott vonalak vezetnek a tárgyhoz. Az izzó támadás tudja, hova akar eljutni” (Sloterdijk, 2015, p. 23–24).

Nem mindegy azonban, hogy a pillanat fegyverét kinek a kezében látjuk viszont, mert óvjanak az ég minden istenei azoktól, akik csak az irányt, de a határt már nem ismerik.

Az átváltozás mitológiája

Pygmalion királyi erejét, ahogy azt Ovidiustól megtanulhattuk, nem annyira a pajzsokra vert ércet harci zajából kihalló hőstettei, sokkal inkább vésőjének és kalapácsának szapora koppanásai visszhangozzák a sosemvolt idők emlékeit őrző oszloperdők csarnokaiban. A király kezeit irányító lelki akarat mesés végeredménye egy tökéletesre faragott belső látomásban öltött emberi alakot, amit már képtelenség volt meg nem szeretnie. És Pygmalion engedelmeskedett, csakhamar belehabarodott a végzetébe. De mert az élet tanúk nélkül mit sem ér, kellett még a meséhez Aphrodité istennő is, aki a múlandóság ajtaját szélesre tárva engedett utat a testbe vágyó élet szikrájának.

Ha nincs ez a kegyes isteni pára, talán máig csodálhatnánk az időtlenség dermedt csöndjében rekedt álmot, dicsérve a hajdanvolt művész páratlan ízlését, ügyelve arra, hogy el ne mulasszuk a képzeletnek azt a pillanatát, amikor az alak egyszerre felénk fordul és lelép a talapzatáról. De nem, ez a történet másutt ért véget. A „majd én embert faragok belőled” örök szándéka ez egyszer átlépte az idő küszöbét, s mert a mű végére pontot tett az emberi ízlés, így az isteni csoda sem váratott magára, sietve rajzolta bele a ma mosolyát a holnap porába és hamujába.

E példázatnak sem utolsó mitologikus üzenetből nem nehéz kihallani azt a derűvel fátyolozott pedagógiai harciasságot, ami arra int, hogy befejezettség igénye nem árulhat egy gyékényen a belenyugvás igénytelenségével. S mert az ízlést az különbözteti meg az ízléstelenségtől, hogy az utóbbinak nincs határa, a bennünket körülvevő emberi jelenlétnek is igyekeznünk kell, ízlésünk határain belül, irányt és határt szabni. Amíg az irányt az ízlés derűje, addig a határt az ízléstelen jelenségekkel szembeni harciasságunk jelöli ki. Az emberformálás művészete nem más, mint e két végpont között felizzó, odaadó, de mégis kérérlhetetlen feszültség.

Az intézményes nevelés mint az ember problémája

„A Történelem rivaldafényben úszó színpadát Világtörténelmi Aktualitásnak hívják. (...) Az aktualitás akkor magasztos, ha az ember a színpad előterében szenved, a háttérben sortüzek ropognak, s az egész fölött a halál arkangyala lebeg” (Kundera, 2016, p. 55). A lassúság reményét éltető Kundera iróniája nagyon is indokolt, hiszen ki ne szeretne a történelem kiválasztott alakjává nemesedni, patinás hírnévvel bevonulni a hősök panteonjába. A hőssé válást sosem lehet elég korán elkezdni, ahogy azt sem, hogy bár mindenki lehet hősi jellem, de a személyiség egyediséggé nemesítése (ugyanaz másképpen) már okoz némi fejtörést az intézményes nevelés szereplőinek. S mert bár nincs az az elemista, akibe ne kalapálták volna bele Seneca feje tetejére állított intelmét – nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk¹⁵ – csak sok keserves órával a háta mögött kezdi gyanítani, hogy az iskolai élet enkulturációs mintáiba ágyazott szocializációs túlsúlyával szemben önnön identitásáért végső soron neki kell megküzdenie. Mivel az intézményi nevelés sietős szocializációjával szemben¹⁶ a személyes hőssé válás várakozó-próbálkozó ritmusát sem elvéteni, sem szaporítani nem lehet, így az intézményi hatékonyság gyorsasága a személyesség érlelődésének lassúságával néz farkasszemet.

E kegyetlen dinamikába nem könnyű belerázódni, még akkor sem, ha elfogadjuk, hogy az iskola intézménye is a társadalmi cselekvés állandósult, szabályokkal kontrollált, közös célokkal, értékekkel átítatott, stabil, értékes és visszatérő enkulturális viselkedésminták alapján együttműködő szervezete. Az intézményes nevelés természetéhez hozzászokó növendékek vigasza az lehet, hogy bár az iskolának tanulnak, eközben mégis az (intézményes) életet gyakorolják. Az iskola tehát valóban gyakorlóterep, mégpedig „abban az értelemben, hogy jelentősen csökkenti a társadalmi interakció tranzakciós költségeit, és lehetővé teszi a hatékony kollektív cselekvést” (Fukuyama, 2012, p. 572). S mert e dinamika rendje mindig törékeny, az azt fenntartó intézmények túlhangsúlyozott normativitása is mélyen beivódott a szervezeti élet kultúrájába. A bizonytalan jövőtől való szorongást a stabilitást ígérő intézményi normák jobbra hatékonyan orvosolják, ám ezt a kezelést sem adják ingyen. Fukuyama szerint

¹⁵ Helyesen: „nem az életnek, hanem az iskolának tanulunk” (“Quemadmodum omnium rerum, sic litterarum quoque intemperantia laboramus: non vitae sed scholae discimus. Vale.”)

¹⁶ Az intézmények – Fukuyama megfogalmazásában – „olyan szabályok vagy ismételt viselkedésminták, amelyek túlélnek az őket egy adott időpontban működtető egyéneket” (Fukuyama, 2012, p. 587).

az ár, amit a bizonyosságért fizetünk, a rugalmatlanság,¹⁷ ugyanakkor viszont arra is felhívja a figyelmünket, hogy a kulturális értékeket rövidtávon csak az olyan szervezetek képesek megváltoztatni, mint az iskolák – amennyiben képesek engedni hagyományos autoritásukból. „A legjobb szervezetek – jegyzi meg – gyakran azok, amelyek változó külső környezeti feltételekre adott válaszaik során flexibilis módon képesek alkalmazkodni a központosítás különböző szintjein.” (Fukuyama, 2005, p. 102.)

A fontosság, a hőssé válás, vagy legalábbis a funkciótelítettség hajtóerői, ahogy az embereket, úgy intézményeiket is arra sarkallják, hogy korlátozzák saját autoritásukat, és alkalmazkodjanak változó környezetükhöz. Csakhogy mind az emberekben, mind intézményeikben másféle erők is laknak, melyek nemhogy a valóság megváltoztatására, de még a hatalmi státuszok hierarchiájában betöltött pozíciójuk megkérdőjelezésére sem mindig késztetik őket. Ahogy az uralkodó elit, úgy az elnyomottak sem tudnak egykönnyen elrugaszkodni attól a rögeszmés alapállástól, hogy minden változtatás csak rosszabb jövőt jelenthet, így csakis azt a valóságot kell és lehet megőrizni, amiben élnek/működnek. Talán ezért is szólít fel a kritikusan harcias Paulo Freire arra, hogy az elnyomás helyett inkább a humanizálás és a változás kerekedjen bennünk felül, ám ehhez a forradalmár habitusú hősök társaságát és tevékenységét is keresnünk és ismernünk kell. (Freire, 1998, p. 114., 157.)

Kétségtelen, hogy még az intézményi és emberi diszpozíciók keretei között maradva sem könnyű az autonómiára törekvő találékonyság próbáját kiállni, így nemigen lepődhetünk meg azon sem, hogy miért terelődik a figyelem a szervezeti innovációra, az emberi kreativitásra. Nevezetesen arra, hogy az ismeretlen jövőben sem engedhetjük meg magunknak, hogy a sors játékszereivé váljunk, ehelyett azon kell igyekeznünk, hogy feltaláljuk magunkat. Stiglitz és Grenwald monumentális műve (A tanuló társadalom megteremtése) jól érzékelteti e vállalkozás horderejét. A közgazdász szerzőpáros több száz oldalon át érvel a „tanulás forradalma”, a társadalmi tanulás¹⁸, a növekedés, a fejlődés és a társadalmi haladás lehetősége mellett,¹⁹ mely érvelés logikája szerint a

¹⁷ „Az emberi intézmények 'ragadosak'; makacsul tartják magukat, és csak óriási erőfeszítés árán változtathatók meg.” (Fukuyama, 2012, p. 37.)

¹⁸ „Általánosabban fogalmazva létezhet 'társadalmi tanulás', ami alatt a társadalom vélelmeiben bekövetkezett változásokat értjük, ami aztán a politikai rendszer közvetítésével különböző közösségi aktusokat hív elő.” (Stiglitz–Grenwald, 2016, p. 79.)

¹⁹ „Mindez rámutat arra, hogy a gazdaságpolitika egyik célja az kell legyen, hogy olyan gazdaságpolitikákat és struktúrákat hozzon létre, amelyek egyaránt ösztönzik a tanulást és a tanulás tovagyűrűzését; hiszen a tanuló társadalom megteremtése nagyobb valószínűséggel vezet az életszínvonal emelkedéséhez, mint az egyszeri kis gazdasági

modern gazdaság sikere az innovációtól és tanulástól függ, ebből következően pedig a folyamatok megértésére és gyorsítására kell törekednie a közpolitikának. Amennyiben megértjük a tanuló ember és a tanuló társadalom működését, akkor az új tudás új gondolatokat, új problémákat és új megoldásokat idéz elő, melynek nyomán a stagnáló országok növekedésbe lépnek át, és tanuló gazdasággá alakulnak át. A hangsúlyt az uralkodó vélekedések megértésére és átalakítására helyező szerzői érvelés nem veszi félvállról a rugalmatlanság tényezőjét, melynek forrását a személyes kapcsolatokban és a társadalmi interakciókban jelöli meg. „Részben azért hisszük el, amit hiszünk, mert akikkel beszélünk, hasonlóképpen vélekednek. Ez járhat valamekkora társadalmi me-revséggel; bárki számára nehéz lehet, hogy valaki megváltoztassa a közösség habitusát.” (Stiglitz–Grenwald, 2016, p. 85.) A szerzők éppen a rugalmatlanság ellen lázítanak, mikor azt állítják, hogy ha óvatosan is, de a vélekedésszerek változását kell célba vennünk ahhoz, hogy a remélt fejlődés útjára lép-jünk. Ehhez viszont olyan innovatív intézményi környezetre van szükségünk, ahol minden szervezet a saját arculatához, kultúrájához és a szervezeti tagok tanulási képességéhez szabja a vélekedések megváltoztatására irányuló tanulás architektúráit.

A szerzők kreativitásban, a világ örök megkérdőjelezésében megnyilvánuló tanulási képesség nevelésfilozófiai mélységeit gondosan elkerülő fejtegetéséből nem nehéz kihallani az intézményes nevelés közgazdaságot is telibe találó kritikáját; a rugalmatlanságot, a tekintélyelvűséget, a magolással és tesztlapok kitöltésével eltöltött irdatlanul hosszú évek (Stiglitz–Grenwald, 2016, p. 80–81.) hiábavalóságát: „mi nem gondoljuk azt, hogy csupán a gazdasági érdekek teremtik meg a változásokat. A változások gyakran az eszmékben, különösen az általános elfogadott vélekedésekben történő fejlődés eredményeként következ-nek be” (Stiglitz–Grenwald, 2016, p. 98). Arra a kérdésre pedig, hogy milyen intézményi környezet, milyen ösztönzők kedveznek leginkább az innováció és a kreativitás felvirágzásához, a szerzők csattanós válasza ez: „A tanulásból fakadó öröm önmagában jutalom” (Stiglitz–Grenwald, 2016, p. 100). A külső jutalmak (pénz, a társak elismerése) mellett a belső jutalmak (a kíváncsiság, az izgalom és a felfedezés öröme) az, ami kellőképpen motiválhat arra, hogy a tanulás ne nyűg, hanem megértett élmény legyen.

Amartya Sen az életszínvonal és az oktatás kapcsolatát vizsgáló tanulmányában (Sen, 2016, p. 95.) a szabadság instrumentumai között tartja nyilván a politikai szabadságot, a gazdasági prosperitást, a társadalmi lehetőségeket, a

hatékonyságnövelések, vagy az aktuális fogyasztás feláldozása a tőke növelése érdeké-ben.” (Stiglitz–Grenwald, 2016, p. 33.)

nyilvánosság garanciáit, valamint a védelmi biztonságot. Adam Smith nyomán többek között arra a következtetésre jut, hogy ha az oktatás a képességek kibontásával hatékonyabbá teszi az embert, azzal jelentősen járul hozzá a társadalmi és gazdasági változásokhoz. S mivel az oktatás javíthatja a szabadságról szóló nyilvános viták minőségét is, így az ennek hatására is tárguló emberi lehetőségek egyrészt közvetlenül hatnak a jól-lét és az emberi szabadság alakulására, másrészt közvetett módon érvényesülnek a társadalmi változás befolyásolásában, és a gazdasági termelésben. A szerző „Fejlődés mint szabadság” című könyvében megerősíti, hogy a fejlődés olyan folyamat, mely az emberek ténylegesen megélt szabadságát is növeli. A szabadság viszont közös felelősséget is kíván, melynek helyét (többek között) a prioritást élvező emberi képességek vitákban érlelődő és az oktatásra is kiható közösségi meghatározásában jelöli meg. „A közösségi értékelés nem helyettesíthető valamilyen agyafűrt előfeltételezéssel. Egyes előfeltételezések, amelyek látszólag szépen és simán működnek, csak azért működőképesek, mert míves homályba burkolják az értékek és súlyok választását.” (Sen, 2003, p. 177.)

A személyes érdeklődésből fakadó megértés szabadságát és a csináló tudás elegyének közgazdasági tálalását a nevelés teoretikus és gyakorlati művelői sem találják ízetlennek. Pasi Sahlberg a finn oktatás „titkát” felfedő könyvében az oktatási rendszerek kettős kihívását abban látja, hogy miképpen „alakítsák az iskolákat úgy, hogy a diákok szert tegyenek mindazokra az ismeretekre és készségekre, melyek a folyamatosan és megjósolhatatlanul változó, tudásalapú világban szükségesek; és hogyan tegyék ezt az újfajta tanulást – társadalmi-gazdasági háttértől függetlenül – minden fiatal számára hozzáférhetővé” (Sahlberg, 2013, p. 25). E kihívás egyszerre morális és gazdasági kényszer is, mivel az emberi boldogulás, a saját sors jobbra fordulása (ahogy a gazdaság fejlődése is) nagyban függ a tudás, a képességek és az önszemlélet iskola által is formált elmélyülésétől.

Arról, hogy az uralkodó vélekedések és elvárások alapvetően befolyásolják az intézményi nevelés színtereit; hogy a nevelés és oktatás jellegét az intézményesülés általános és speciális szűrői határozzák meg; hogy az önazonosság igényét jelző szabadság és cselekvőképesség kiteljesedésével érkezünk el az intézményes nevelés határához, arról a pedagógiai szakirodalomban is egyetértés mutatkozik. Abban viszont már megoszlanak a vélemények, hogy nyissunk-e kaput az élménytelített intézményes környezeti nevelés szinte beláthatatlan hatásai előtt, s hogy utat kellene-e adnunk a holisztikus emberképű iskolák térnyerésének.

Az iskola funkcionális működését (cél-, érték-, feladat- és követelményrendszerét) a politika, a társadalom és gazdaság intézményi környezetének elvárásai hol többé, hol kevésbé, de mindenképpen átítatják az iskola belső szervezeti kultúráját: „a társadalmi-gazdasági elvárások, valamint az iskola cél- és feladatrendszere szorosan összefüggő elemek, s a meghatározó tényező ebben a láncolatban az elvárások együttese. (...) Az iskolával szembeni elvárások, valamint az iskola céljai és feladatai tehát az iskolai funkciókban tárgyasulnak és valósulnak meg, s nem pusztá deklarációkban vagy elvont normákban” (Bábosik, 2011, p. 12).

Az már más lapra tartozik, hogy alacsony szabadságfokú, központosításra hajlamos, jelenorientált időkben a megfelelés lázas igyekezete rendre belefut a voluntarizmus mocsarába.²⁰ „A voluntarizmus társadalmi gyökerei – írja Báthory Zoltán – általában az ideológiai dogmatizmus talajába nyúlnak. Gyakori forrás még valamely csoportérdek. (...) Az is gyakran észlelhető, hogy az 'eredeti' voluntarizmust a nevelésméleti, sőt az iskolai interpretációban tovább fokozzák ahelyett, hogy a pedagógiai érdekeknek megfelelően csökkentenék (túlteljesítő attitűd).” (Báthory, 1997, p. 123–124.) Amennyiben az intézményi környezet távlatosabb, a rövidtávú érdekek mellett esélyesen jelennek meg a jövőorientált (következésképp tanuláscentrikusabb) értékek is: „A 21. században nemzetközileg is általános törekvéssé vált a humán erőforrások, vagyis a személyiségben rejlő lehetőségek, diszpozíciók működőképes kompetenciákká történő fejlesztése. Ennek a célkitűzésnek a megvalósítása az egyént szociálisan életképessé, önfenntartóvá, produktívvá, esetenként sikeressé, a társadalmat vagy szűkebb közösséget pedig gazdasági értelemben versenyképesebbé, fejlődőképesé teszi”²¹ (Bábosik–Borosán–M. Nádasi–Schaffhauser, 2011, p. 63).

Amennyiben az intézményes nevelés figyelme az élmények előidézése felé fordul, az iskola legendás emlék- és múltképző erővel ereszti ki a hangját. Ha önmagukat és a tanulóikat megértő, elfogadó, múltpozitív pedagógusokkal hoz

²⁰ „A mindent elöntő társadalmi voluntarizmus természetesen a nevelést és az iskolát sem hagyta érintetlenül. A kelet-európai eset példaértékű: azt bizonyítja, hogy egy nevelési eszmény és intézményrendszer szervetlenné válhat, ha a politika egyoldalúan és elsietetten érvényesíti elképzeléseit.” (Báthory, 1997. p. 107.)

²¹ A tanuláscentrikus nézőpont által implikált tanulócentrikusság értelmezésében már a kognitív keretezés mellett az élményszerű, személyre szabott nevelési környezet is hangsúlyosabbá válik: „Az iskolának kitüntetett feladata, hogy segítsen neveltjeinek megteremteni azt az esélyt, hogy ebben a gyorsuló időben formálódó új korszakban otthon legyenek, életük természetes részévé váljon a benne való sikeres eligazodás.” (Schaffhauser, 2011, p. 107.)

bennünket össze a sors, olyan mesés múltra készülődhetünk, amivel iskolába visszajáró öregdiákokként, intézményesített alumni szerveződésekben a kollektív emlékezet emlékkönyvébe is beírhatunk. Olykor viszont az agresszió hagyományának csapdájában vergődő, ijesztő hangerővel üzemelő iskolák fekete pedagógiájának (Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária, 2014) keserű kenyerével kell beérnünk: „Az iskolában átélt, élő vagy a tudatban lesüllyedt élmények tömegének emléke határozza meg jelentős mértékben viszonyukat önmagukhoz, másokhoz, a tanuláshoz, a kultúrához. A pozitív iskolai élmények meghatározó módon befolyásolják a diákok testi-lelki-szellemi jól-létét, egészségét, kedvezőtlen esetben azonban megjelenik a kishitűség, az agresszió, a motivációhiány, és ami talán mindennél nagyobb baj, eluralkodik a bizalmatlanság az iskolával mint intézménnyel, szereplőivel, a közvetített tartalommal, a képviselt értékekkel szemben.” (M. Nádasi Mária–Hunyady Györgyné 2011, p. 209.)

A múlt-jelen-jövő időperspektívájának holisztikus emberképében pedig már felismerhetően körvonalazódik a faktikus élet kritikus értelmezése, a nevelésfilozófia (mint elmélet) és a neveléstan (mint alkalmazás) közötti különbség:²² „Az inkluzív emberkép az egészlegesség alapkoncepciójába illeszti a másságot, az egyediséget, az egyszerűséget. E holisztikus felfogás szerint minden ember teljes és egész, minden egyén, személyként, egy önmagában megalapozott egységet és teljességet jelenít meg (...) s ily módon az ember fogalmilag szomatikus-pszichikus-szociális-spirituális egészként és teljességgként ragadható meg. (...) Az emberről, mint integrált egységről alkotott kép előbb-utóbb leváltja majd azt az elavuló képet, mely az ember értékét a produktivitása szerint méri, és normázott teljesítménykritériumok alapján minősíti az egyéneket.” (Schaffhauser, 2011, p. 264–265.)

Az intézményes nevelés érvényességéről szőtt reménykeltő gondolatok természetesen nem feledtetik, hogy az iskolarendszer – már méreténél fogva is – akár alkalmas is lehetne az emberi kreativitásra és az intézményi innovációra alapuló tanuló társadalom és tanuló gazdaság eszméjének intézményi adaptálására, ám ez csak rosszízű szélmalomharccá silányul, ha vaskalappal a fején és „igazságmonopóliuma”²³ páncéltatában lendül neki a változtatásnak. Mert bár

²² Mihály Ottó megfogalmazásában a „nevelélméletet illetően különbséget kell tennünk az 'elmélet a nevelésről' típusú diszciplína és a tulajdonképpeni nevelélmélet, régiebb elnevezéssel a 'neveléstan' között. Az 'elmélet a nevelésről' jellegű diszciplína a nevelés legáltalánosabb problémáit írja le absztrakt szinten, míg a neveléstan egy-egy meghatározott pedagógiai érték – világnézet koncepció jegyében fejti ki a nevelésre vonatkozó elképzeléseit.” (Mihály, 1999, p. 228.)

²³ A hatalom igazságbirtoklásának nyomasztó iskolai példázataira Stehr is utal a modern

e páncélt az iskola jogi környezete, intézményes hagyományai, rituáléi, írott és íratlan viselkedési kódexei anyagából kalapálta ki a történelmi idő és a pedagógiai tapasztalat, ha nem edződik meg újra és újra az autonóm értelemdadás és a funkcionális adaptivitás tüzeiben és vizében, akkor e páncélt nem a filozófiai természetű megértés gondolati ereje tartja össze, hanem valamiféle ideológia vagy rosszabb esetben egy utópikus lázálom marja szét.

Richard Pring a nevelésfilozófia és a pedagógiai gyakorlat kapcsolatát taglaló tanulmányában amellet érvel, hogy a filozófiai nézőpont egyrészt hozzásegíthet a tudományos és gyakorlati diskurzusokban használt kifejezések mélyebb és árnyaltabb értelmezéséhez (itt említve a tudás és a képesség igen hajlékony, rendszerint csak az adott kontextusokra szűkített fogalmait), másrészt pedig támogatja a pedagógiai céltételezés életszemléletre, életgyakorlatra is ható kiterjesztését. Véleménye szerint az olyan filozófiai alapkérdések, mint hogy mi a véges élet értelme, vagy mit is jelent valójában tudni valamit, olyan kikerülhetetlen implikációkat tartogathatnak az oktatásügy irányítói és szereplői számára, melynek hatására a tanulás minősége is javulhat. (Pring, 2013, p. 54–66.)

Az értelemdadás, az „alapítás” ismétlése jól ismert filozófiai probléma. Husserl szerint ez az európai ember alapélményei közé tartozik, mivel saját történelmének leülepedése (a priorivá válása) nélkül csak újabb történelmi léptékű válságok eszkalálódnak. Az alapítás ismétlése során az eredet érvényességét, a tradíciókban rejlő normatív elemet kell újragondolni, értelmezni. (Schwendtner, 2011.) Az értelemdadás ugyanakkor válságokat is előidézhet, hiszen törekennyé teszi azokat a normákat, amelyek értelmét már elsodorta az idő. A legitimitásukat így elveszítő intézményekről pedig nem csupán fontosságuk töredezik le, de ezáltal törekényebbé válik a társadalmi valóság konstrukciója is. Stehr szerint a modern társadalmak „azért törekények, mert az emberek – bővülő cselekvési képességeik révén, bizonyos keretek között – érvényesíteni tudják érdekeiket, szembeszállva azzal, ami nem is olyan régen a nagy társadalmi intézmények szinte megtámadhatatlan ’igazságmonopóliuma’ volt. (Stehr, 2007, p. 17–18.) Mivel az intézmények törekénységét²⁴ egyrészt belső szerveződésük alakulása, másrészt a külső intézményi környezetbe való illeszkedésük is befolyásolja, így az iskola szervezeti tanulási térként és tanuló szervezetként

társadalmak törekénységéről írt könyvében. (Stehr, 2007, p. 18.)

²⁴ „Ez a szemléletmód vezethet el annak felismeréséhez, hogy a politikai és társadalmi küzdelmekben a tudás egyre inkább a tekintély és a hatalom alapjává, a tudáshoz való hozzáférés pedig a legfontosabb társadalmi erőforrások egyikévé válik.” (Stehr, 2007, p. 61.)

való értelmezése (Faragó, 2013), a szervezet interpretatív megértése²⁵ (Gelei, 2006) valamint az informális kommunikációba rejtett működés feltárása (Szvetelszky, 2017) is része az értelmezésnek és az újragondolásnak. Az ezeken a csatornákon érkező és összeadódó interpretációk intézményesülésével azért is számolnunk kell, mivel általuk „kognitív módon alkotunk világokat, aktuálisokat és lehetségeseket.” (Eco, 2013, p. 17.)

A külső környezet értelmezése során az iskolának az intézményi hatékonyság mérőrendszerre, a szervezethez általános fokmérőire, valamint az intézmény civilizációban betöltött szerepére is tekintettel kell lennie. E két utóbbi kapcsán veti fel Huntington, a politikatudomány ikonikus alakja az államot alkotó intézmények fejlettségének és civilizációs szerepének fontosságát. Véleménye szerint „minél inkább alkalmazkodó, komplex, autonóm és koherens egy intézmény, annál fejlettebb.”²⁶ Az intézmények civilizációs szerepét pedig azzal a gondolattal vezeti fel, hogy a kultúrák és az erkölcs is lehet többretegű²⁷, viszont „létezik egy ’egyretegű’ erkölcsiség, amely a ’többretegű vagy maximalista erkölcsiség jegyeit’ egyesíti magában.” (Huntington, 2015, p. 551.) A szerző az egyretegű erkölcsi elveket az egyetemes emberi természetből eredeztetve arra a következtetésre jut, hogy a kulturális együttélés érdekében a különböző civilizációk közös jellemzőit kell megtalálnunk, azaz „minden civilizációnak meg kell keresnie azokat az értékeket, intézményeket és gyakorlatokat, melyek vagy melyekhez hasonlóak más civilizációkban is megtalálhatók” (Huntington, 2015, p. 554).

Szemjon Frank társadalomfilozófiájában (Frank, 2005) az időben lakó sokféleség és változékonyság, és az időn kívüli változatlan lényeg viszonyát nem az elkülönültség, hanem az egylényegűség határozza meg, ahol „a konkrét történeti sokféleség (a maga teljességében) az emberiség szellemi életének időfölötti egységét fejezi ki. (...) Az emberi szellem otthona a maga időfölötti egységében van; ebben s így minden történelmi szituációban is önmagára ismer” (Frank, 2005, p. 122). Az etika ebben az értelmezésben az az iránytű, amely az ideális és a reális közötti drámában segíti az egyént a szolgálat, a szolidari-

²⁵ Gelei András hermeneutikai megközelítésében „az „interpretatív megközelítés kiindulópontja szerint a szervezetben a dolgok másról szólnak, mint aminek látszanak: a szervezetek lényege rejtett; a szervezet egy szimbolikus, kulturális, nyelvi és hatalmi jelenség” (Gelei, 2006, p. 86).

²⁶ Samuel Huntington gondolatát Fukuyama idézi. (Fukuyama, 2012, p. 585–586.)

²⁷ Bohár András a többretegű, többféle erkölcs pedagógiai jelenlétét az öko-humanizációs, pragmatikus-liberális, konszenzusképző, konzervatív, liberális-szocialista, egzisztenciális-avantgárd, különböző vallási alternatívák etikai-politikai magatartásmintáiban azonosítja. (Bohár, 1993, p. 54.)

tás és a szabadság társadalmi ideáljának megközelítésében. Az államnak tehát nem feladata a hit, a gondolatok vagy a világnézet intézményi szervezése, mert ezzel csak a társadalom szubsztanciális alapjait rombolja. „Az állam feladata itt csak az lehet – figyelmeztet a szerző –, hogy megóvja e bensőleg növekvő élet szabadságát – nem pedig az, hogy ’kémcsőben’ hozzon létre egy kollektív homunculust.” (Frank, 2005, p. 320.)²⁸

A nevelés intézményeit minden bizonnyal felírhatjuk arra a Huntington által javasolt civilizációs listára, melyen a kulturális együttélést erősítő intézmények szerepelnek. Az viszont már minőség és igényesség kérdése, hogy az intézményesült nevelés szinterei milyen értékekkel és gyakorlatokkal telítődnek, amint az is inkább ízlés kérdése, hogy a fejlettség előbb említett négy kritériumához közelítve az intézmény ne gondként, hanem a változás és fejlődés alanyi lehetőségeként forduljon az önmagát csak viszonylataiban megértő és kifejező emberi természet felé.

A klasszikus német filozófiai hagyományokat pedagógiai elméletében is képviselő Herbart a pedagógia gyakorlati filozófiai alapvetésében vallásfilozófiai alapállásra helyezkedve a pedagógiai tevékenység mindenek fölötti célját a belátás és az akarat viszonyában kifejeződő erényben jelöli meg. „Az egész pedagógiai tevékenység céljának neve *erény*. Ez nem egyéb, mint *a belső szabadság eszméje*, mely az egyénben állandó valósággá érlelődött.” (Herbart, 1932, p. 28.) Rendszerében az erény fundamentumára rétegződnek rá a szabadság, a tökéletesség, a jóakarat, a jog és a méltányosság gyakorlati eszméi.²⁹ A belső szabadság az erkölcsi képzés gyakorlatában egyféle döntésképességet jelent, „melynek a mindennapi életben folyton a helyes önelhatározás a célja” (Herbart, 1932, p. 30). Ezzel szemben a pragmatizmus filozófiai nézőpontját pedagógiájában is megjelenítő Dewey a nevelés célját a személyes tapasztalat átalakításában, újjászervezésében jelöli meg, melyben a társadalmi tartalommal telítődött, pedagógiai hatások által irányított tapasztalatok érlelik meg a növen-

²⁸ Joel Feinberg az analitikus filozófia szemszögéből a társadalmi igazságosságot állítja társadalomfilozófiájának középpontjába. (Feinberg, 1999) Könyvében ebből a nézőpontból foglalkozik olyan fogalmak tisztázásával, mint a társadalmi eszményeket kifejező szabadság, igazságosság, egyenlőség fogalmai, valamint a már normatív elveket is magukban foglaló olyan fogalmakkal, mint a kár, az előny, a szükséglet, a hiány, az igények vagy a jogok.

²⁹ „A gyakorlati filozófia feladata tehát, hogy kimutassa azokat az egyszerű akaratviszonyokat, amelyek minden gondolkodó emberben feltétlen (abszolút) és közvetlenül evidens, azaz: logikai bizonyításra nem szoruló és meg sem okolható tetszést vagy nem tetszést keltenek, s hogy ezen a módon az életben előforduló erkölcsi becsléseket megjavítsa. Ezekből az egyszerű akaratviszonyokból adódó eszmékhez kell az embereknek igazodniok.” (Fináczy, 1934. p. 74.)

dékben azt a szándékot, hogy idővel már maga irányítsa a tapasztalás folyamatát. (Dewey, 1976, p. 82.) A pragmatikus, társadalmi orientációjú Dewey ugyanakkor nem kifogásolja Herbart belső szabadságra irányuló elméleti céltételezését, az attitűdként és kiindulópontként értelmezett sokoldalú érdeklődés kialakítását, melyhez Herbart rendszeréhez hasonlóan rendeli hozzá a fegyelmezettség, a tájékozottság és a műveltség életgyakorlatot támogató elemeit. Dewey szerint az önirányított tapasztalatszerzés akarásában megnyilvánuló belső szabadság értéktelítettségét a tapasztalatok társadalmi jelentőségének belátása biztosítja. „Röviden visszatekintve tehát, az érdeklődés a kiindulópont, vagyis az az attitűd, amely a nevelési folyamat dinamikus kiindulópontja. A fegyelem biztosítja a tapasztalás rendjét, rendszerét, módszerét. A tájékozottság tölti meg mind ezt pozitív tartalommal. A műveltség képviseli magát a folyamatot, az értékek szerint megítélt produktumaival, eredményeivel együtt.” (Dewey, 1976, p. 81.) Jóllehet a neveléstörténet két ikonikus alakjának pedagógiájára mindmáig úgy tekintünk, mint a nevelés alanyi és társadalmi (normatív és formatív) értelmezésének két ellentétes pólusára, talán nem haszontalan felfigyelnünk nevelés általános problematikájának olyan közös elemeire is, mint az emberi szabadság fundamentális tételezése, az intézményes társadalmi-kulturális környezet értékeinek belátása és elfogadása, valamint e dinamikus viszonylatú kettősség személyes identitásban való integrálása. E közös vonások egyrészt arra emlékeztethetnek, hogy az egyrétegűség vs. többretegűség problémája nem újkeletű az elméleti nevelés teoretikusai számára, másrészt viszont arra is, hogy az identitásbeli lét és az intézményi nevelés paradox viszonyának karakterét a nevelés autentikus és paternalista jellegére is kiható kulturális és/vagy tapasztalati „anyag” formálja meg.³⁰

Mindemellett arra is gondolnunk kell, hogy a nevelés intézményi környezetében is tetten érhető a nevelés hatásrendszerének szervezését befolyásoló normatív vagy formatív fókusz, melyet nem csupán a már korábban felvázolt humán időperspektívák, hanem az intézményi nevelés viszonyított időhorizontjai is befolyásolnak. Amíg ugyanis a normatív fókuszú, múltorientált nevelés hagyományozott eszmei értékekkel közelít a jelen idejű valósághoz, addig a formatív fókuszú, jövőorientált nevelés az egyéni és társadalmi eredményesség gyakorlatban is érvényes értékeit vetíti vissza a valóság faktikus jelenébe.³¹ Az

³⁰ A problematikát tovább árnyalja a forráskód, a dekódolás dilemmája. Nem mindegy ugyanis, hogy a gyermeket vagy a környezetet tekintjük-e a tapasztalatok, a vágyak, a hiedelmek, az értékek, az elvek és a cselekedetek végső forrásának. (Cuypers, 2009)

³¹ A normatív vagy formatív fókusz az intézményi kultúra tanulásfelfogásában; a múltérzékeny, külső prioritásokat és normákat befogadó, tanuló szervezet, és a jövőorientált, belső változásokra, a normákat megkérdőjelező elemzésekre is érzékenyebben reagáló

értékhordozó és/vagy hasznos tartalmak nevelésben betöltött erejére számos gondolkodó rámutat. Amennyiben a nevelés – amint ezt Prohászka Lajostól is olvashatjuk – „egy személyes életforma kialakítására irányul”, úgy az egyéniség a maga életformáját a művelődés keretében úgy alakítja, hogy „ezeket az objektív tartalmakat elsajátítja, magáévá teszi, velük mintegy lényegessé válik” (Prohászka, 1937, p. 29). A lényegesség szubjektív teljességélményét – ahogy ezt Gáspár Tamás is említi – a jelenben végzett tevékenység biztosítja, ahol a jelen nem idősík, hanem „a mindenkor létezőpillanat valósága” (Gáspár, 2012, p. 207). Ugyanakkor az élmény felelősséggel is telítődhet, ami már a jelenben való létezés viszonyított idejére is kisugárzódik. „A társadalmi dinamizmus, a helyes 'idő' megválasztásának centrális jelentősége – emlékeztet Heller Ágnes – természetesen nem minden életszféra embere számára azonos. Minél felelősségteljesebb egy ember pozíciója, minél jobban függnek döntéseitől sorsok, életek, országok stb., annál nagyobb szerepe van cselekvéseiben és megítélésében az 'időnek’.” (Heller, 2008, p. 127.) Minden emelkedettség dacára persze nem árt azt is fejben tartani, hogy az emberi természet mindig éhes a jelen élményeire, az új információkra, és mivel „ahol nincs információ, ott keletkezik”³², azzal is számolnunk kell, hogy a minden civilizációban otthonra találó, egyetemes pletykálkodási vágy se lépje át komisz diadallal az ízlés (jobbára gyengén védett) határait.³³

Pygmalion meséjében a szépség látomását vésővel és kalapáccsal faragta művé az álmodozó király. Ő még számíthatott az istenek csodatévő erejére ahhoz, hogy műve életre keljen. Az intézményes nevelés művelőinek már fakóbbak a kilátásai, ha művük végül nem válik az élet intézményen túli valóságává. Az ő álmuk nem a kalapács erejében vagy a véső élességében lakik – ezzel csak még törekenyebbé tehetik az intézményi élet testi-szellemi anyagát. Amiben bízhatnak, az alighanem nem egyéb, mint az értelemtelített átváltozás, a személyes jelenlét és az intézményes öröklét állhatatos és fegyelmezett tanulása és a változás élményének megértése.

szervezeti tanulás irányultságában is megragadhatjuk. Ennek nyomán a tanuló szervezetekre inkább jellemző „a saját élményekből és a múltból, valamint a mások élményeiből és jól bevált gyakorlataiból való tanulás” (Faragó, 2013, p. 177). Ezzel szemben a szervezeti tanulás fókuszában „olyan kérdések állnak, mint hogy mit jelent a tanulás a szervezetben, milyen típusú tanulás a kívánatos, és kinek milyen esélye van annak elérésére” (Faragó, 2013, p. 165).

³² Szvetelszky, 2017, p. 10.

³³ „Minden ember meghal, ha megsértik benne azt, amiben hisz, ami fontos neki, ami az ő méltósága és műve a világban.” (Márai, 1996, p. 194.)

A kezdet végzete

„Vannak pillanatok, amikor az ember okosabb, és tisztábban lát, mint korábban valaha. Vagy később bármikor. Okosabb annál, mint amilyen okos egyébként. Egyszeriben kinyílik a füle és felnyílik a szeme, mintha hályog esne le róla, és belelát a sors rejtelseibe. Belelát, de nem fogja fel. Csak megsejt valamit abból, amiről pontosan tudja, hogy ez bizony így van.”³⁴ Borbély Szilárd betűkbe tört emlékeiben a nincstelenek gyerekkorát bizony nem lengi be az álmok tündéreinek illata, ahogy a reménybe pólyált megérkezés hét fátyol mögötti titkát sem őrzi ott senki emberfia. A kezek, az apaiak, nem óvnak, egyre csak emelkednek, hosszú árnyat vetve a meszeletlen falakra.

Az ötvenes évek határ menti falucskájában cseperedő kisfiú orrába már azelőtt beleszáradt a földszagú zordság, mielőtt talpaiban érezhette volna a vándorlás kegyelmét. Itt még a porták kéményei lyuggatta éghez is könnyebb volna létrát támasztani, mint vándorbotot vágni a belső identitást őrző rengetegben. Akár az erdőket belakó fák, úgy a megkérgesedett emberi közösségek sem hallhatják előre a közülük kiválók készülődésnek neszeit, ahogy nem láthatják az elindulók hült helyét sem. Az efféle törvények alatt élő közösségek morális parancsa szűkszavúan csakis arra int, hogy ha erdőben születesz meg, még úgy a legjobb, ha fának is képzeled magad.

A feltörekvés és kiemelkedés sziszifuszi küzdelmét vívók alakjának épp az elismerés egyedüli iránya adja meg azt az identitásbeli többletet, melynek drámai pillanatába élesen hasít bele az elérhetetlenség felismerése és a mindig visszacsúszó szikla keserves látomása. De mert köztük élnek azok is, akik vándorbotjukat nem aprítják tűzifára, egy váratlan napon maguk mögött hagyják süket létezésüket. Emlékük partjait innentől életük kalandjának híre mossa, és az eltűnt időkből álmokkal megrakodva érkezik az esti szél.

A nevelés mint az ember intézményes lehetősége

„A pedagógusnak (és mindenkinek) ugyanúgy kell felfognia a változást és az innovációt, mint a saját életét. Az élet (és a dolgok alakulása) nem mindig előre halad. Előfordul, hogy akaratunkon kívül álló, kellemetlen dolgok történnek, máskor meg váratlanul ránk mosolyog a szerencse és így tovább. Ilyen az élet. Egyes emberek azonban – és ez a lényeg – jobban boldogulnak, sőt gyarapodnak is, miközben mások összeomlanak. A változtatást saját magunkon kell kezdeni. Az olyan komplex társadalmakban, mint amilyenben ma élünk,

³⁴ Borbély, 2013, p. 315.

az embernek meg kell tanulnia attól a rendszertől függetlenül boldogulni és fejlődni, amelyben tevékenykedik. Ez nem azt jelenti, hogy a rendszer ellenünk lenne (jóllehet néha megesik), hanem inkább azt, hogy céljainkkal szemben közömbös (miközben dinamikusan komplex módon változik).” (Fullan, 2008a, p. 172–173.)

Michael Fullan, a kendőzetlen nyíltsággal beszélő oktatásszociológus nem az álmok embere. Azok közé tartozik, akik a tanuló társadalom céljával azonosulva keresik a változás és változtatás szubjektív és objektív lehetőségeit. A szerző világosan látja, hogy az oktatási rendszer „egyedül nem képes ezt a feladatot teljesíteni. Azt azonban igen, hogy a saját jogán, és a partnereivel kialakított szövetségek élére állva segítsen az egyes szereplőknek kitörni az elszigeteltségből” (Fullan, 2008a, p. 170). Az iskola – bár fölöttébb vonzódik mindennemű tervszerűséghez – sosem teljesít fényesen, ha didaktikus tervszerűséggel akar eljárni a dinamikusan (ha nem turbulensen) komplex változások irányításában. Nemegyszer viszont az intézményes nevelés kollektív emlékezetének ismétlődő „forgatókönyvei” gátolják a változást és a változtatást. „A forgatókönyvek olyan információforrások, amelyek maguktól alakulnak ki, miután többször is átéltünk egy élményt” – írja Roger C. Schank „Dinamikus emlékezet” című művében (Schank, 2004, p. 24.), utalva arra is, hogy a forgatókönyvek alkalmazását a tanulás és a tapasztalat hatására folyamatosan változó kollektív szervezeti emlékezet csalóka dinamikája indokolja. A forgatókönyvek – mint értelem nélküli mentális struktúrák – egy kíváncsi állapothoz vezető út eseménysorrendjét írják le, így válnak alkalmassá a változások követésére és előrejelzésére. De mivel minden forgatókönyv csak korlátozott igazságtartományban érvényes, mindig vegyük figyelembe, hogy csak „szemléltői vagyunk saját cselekedeteinknek a szemtanúk tévedésével” (Schank, 2004, p. 264).

Mindezek alapján nagyon is érthető, ha a változásokra finomabban rezonáló személyes és a szervezeti tanulás együttes támogatása felé fordul az intézményes nevelés figyelme. Fullan megközelítésében „a belső tanulás (a személyes értelemadás) és a külső tanulás (a másokkal való kapcsolat és együttműködés) általában együtt jár, de elkülöníthető egymástól” (Fullan, 2008a, p. 172). Értelmezése leginkább a már emlegetett interpretatív paradigmájú³⁵ változásmenedzsmenthez illeszkedik, ahol a szervezeti, külső tanulás „lényege belső

³⁵ „De ez az autonómia nem korlátok nélküli, és nem elsősorban az egyén sajátja. Mint mondtuk, nincs szó arról, hogy az egyén vagy akár a közösség, önmagában és szabadon, képes lenne 'átdefiniálni' a történelmileg, társadalmilag és szervezetenként létrehozott közös jelentésvalóságot.” (Gelei, 2006, p. 88-89.)

énünk és a többi ember (...) valódi énje közötti kapcsolat megteremtése” (Fullan, 2008a, p. 176).

Az intézményi nevelés morális célját megtestesítő segítség kereteit a szerző elemi szinten a diákok összességének életesélyein való változtatásban, javításban, makroszinten pedig az oktatásnak a társadalmi fejlődéshez, demokráciához való hozzájárulásában nevezi meg (Fullan, 2008b p. 11). A morális cél tartalmát a szerző az iskola – Goodlad által kidolgozott – négy morális kötelességében azonosítja. Elsőként a *kritikai szemlélet* kialakítását jelöli meg, azaz olyan művelt emberek nevelését, „akik az igazságról, szépségről és igazságosságról kialakított fogalmaik mércéje szerint képesek megítélni saját maguk és a társadalom erőseit és hiányosságait” (Goodlad, 1990a, p. 48–49. idézi Fullan, 2008a, p. 29). A *tudáshoz való hozzáférés* biztosítása ebben a vonatkozásban azt jelenti, hogy a pedagógusoknak „arra kell törekedniük, hogy semmilyen attitűd, meggyőződés vagy gyakorlat ne akadályozza a tanulók hozzáférését a szükséges tudáshoz” (Goodlad, 1990a, p. 49. idézi Fullan, 2008, p. 29). Az *eredményes tanár-diák kapcsolat* kialakítását a pedagógiai kapcsolat minőségével állíthatjuk párhuzamba, mely kapcsolatnak „egységbe kell foglalnia az oktatás általánosítható elveit, az egyes tantárgyak módszertanát és tanulásszervezését, valamint az általános emberi tulajdonságokra és lehetőségekre való fogékonyságot, a nevelést” (Goodlad, 1990a, p. 49–50. idézi Fullan, 2008a, p. 30). Végezetül pedig *jó gazdaként* is kell működni, mivel „az iskolák akkor válhatnak fogékonny és megújulni képes intézményekké – aminek lenniük kell –, ha a bennük dolgozó pedagógusok céltudatosan elkötelezik magukat a megújulás folyamatával” (Goodlad, 1990b, p. 25. idézi Fullan, 2008a, p. 30).

David Carr a nevelésfilozófia és neveléstudomány kapcsolatával foglalkozva veti fel azt a kérdést, hogy a filozófiai vagy az etikai megközelítést tekintjük inkább irányadónak a nevelés és oktatás alapvető problematikáinak vizsgálata során. (Carr, 2013, p. 37–53.) Dilemmája az is, hogy a teoretikus-praktikus kettősséggel áldott (vagy megvert) pedagógiai helyzetek vizsgálata során a tudományos értelemben vett tényekből vagy inkább a leíró-értékelő etikából induljunk-e ki. Mivel a nevelés az emberi természettel, az emberi jelenséggel és annak megváltoztatásával (is) foglalkozik, a tények és értékek merev elválasztása, a morális nézőpont mellőzése legalább annyi veszélyt jelenthet, mint ez utóbbiak abszolutizálása. De mert az emberek (a gyerekek) olykor úgy cselekszenek vagy szenvedik el mások cselekedeteit, hogy e ténynek még tudatában sincsenek, annyi bizonyosnak látszik, hogy a tényeket is érzékennyé kell tenni a filozófia és a morális alapállás számára.³⁶

³⁶ „On this view, despite current trends, the empirical tail might be better or more wisely

A moralitás kereteinek és tartalmának megnevezései ugyan nem vezetnek el egy vegytiszta alapálláshoz, ahhoz viszont hozzájárulhatnak, hogy az intézményi nevelés szereplőinek hol baráti, hol közönyös viszonyában az értelemadás, a szabadság, az önértelmezés és a cselekvés igényét és lehetőségét (a jó ízlés határain belül) támogassák. Az intézmény nyelvére fordítva ez annyit tesz, hogy a morális keretek és tartalmak tiszteletben tartása járul hozzá az intézményi működés legitimitásához, a segítség mindig törekény elfogadásának kölcsönös fenntartásához.³⁷

Az intézményi legitimáció (vagy annak hiánya) túlmutat önmagán, kisu-gárgzódik az intézményen túli életbe is. Seneca zsörtölődő megjegyzése (az iskolának tanulunk) az intézményi hegemonia eltúlzottságáról üzen, mivel ha nemcsak az iskolában, hanem az iskoláért/iskolának tanulunk, a segítség követelményekbe keményedik, melynek bekövetkeztével mindig akadnak, akik hátat fordítanak a követelményeknek és az elvárásoknak. A jelenség – melyet a gyakorlat lemorzsolódásként tart nyilván – sokféle alakban jelentkezhet, és különösen akkor fájó, ha az iskolába vetett bizalmat és az iránta táplált hűséget tépázza meg az intézményi indoktrináció³⁸ hatalmi kényszere. „Ez a nyomás-gyakorlásban testet öltő groteszk nevelési gyakorlat mellőzi a tanulók szükségleteit, kizárja egyetértésüket és beleegyezésüket, nem számol azok alapvető szabadságjogaival, sem pedig személyiségük ép és harmonikus fejlődésével.” (Fodor, 2006–2007, p. 195.) Eamonn Callan és Dylan Arena az indoktrináció természetéről szóló tanulmányukban (Callan–Arena, 2009) pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy az indoktrináció elleni morális érvelésnek egyrészt tisztában kell lennie azzal, hogy kritikájának tárgyától és képviselőitől nem számíthat a nyílt gondolkodás napfényes erejére, másrészt arra is fel kell készülnie, hogy ezúttal nem vezet könnyű út az igazsághoz és a joghoz. Ellenfelét ugyanis az a kemény gondolkodású realizmus élteti, amelyben a sebezhetőséggel való visszaélés végső soron minden egyenlőtlen emberi kapcsolatot – beleértve a tanárok és diákok közötti viszonyokat is – rombol.

wagged by the philosophical or ethical dog.” (Carr, 2013, p. 52.)

³⁷ Maritain a következő négy alapvető szabályt ajánlja az intézményes nevelés figyelmébe: olyan nevelésre törekedjünk, amely támogatja és erősíti a gyerekek lelki életének erősödését; a nevelői hatásaink a személyiség belső mélységeire és a dinamikus lelki erőire irányuljanak; az ember belső egységének megerősítése érdekében folyamatosan biztosítsuk a nevelés és az oktatás közötti összhangot; munkánk a szellem és a lélek felszabadítására irányuljon. (Maritain, 1969, p. 53–63.)

³⁸ „Az indoktrinálás egy etikailag helytelen, a gyermekek jogait sértő pedagógiai hatásgyakorlás. Mögöttes célja a gyermeki tudat kényszeres befolyásolása, egyes fogalmak, ismeretek, attitűdök, nézetek, meggyőződések, felfogások, de mindenekelőtt doktrínák átadása, átörökítése.” (Fodor, 2006–2007, p. 195.)

Csak tetézi a bajt, hogy az intézményi indoktrináció virágzásához a sztereotípiák is fölöttébb jó táptalajt biztosítanak. A „csoportokra vonatkozó nézetek elvont mentális reprezentációi” (Szabó, 2001, p. 492.), avagy a kategóriák emberi tulajdonságokkal való felruházása (Hunyady, 2001, p. 484.) kapóra jön az indoktrinációs beállítódások beágyazódásához, legyen szó a megismerésről, az identitásról, a csoport vagy a társadalmi viszonyok³⁹ leképezéséről (Hunyady, 2001, p. 488–489). Külön is ki kell emelnünk a rendszerigazolás konokul túlélő sztereotípiáját, „amely szerint az egyénnek komoly személyes érdeke fűződik ahhoz, hogy fenntartsen egy nagyra értékelt gondolkodás-, érzés- és viselkedérendszer” (Hamilton, 2001, p. 20). A doktrínák és sztereotípiák ellen olykor felizzó, olykor apátiába merülő tiltakozás és/vagy kivonulás (Hirschman, 1995) nem más, mint az egyén intézménnyel szembeni aktív vagy passzív rezisztenciája, melyet a bizalmatlanság és kiábrándultság légköre olyannyira megfertőzhet, hogy az már az intézmény legitimitásának kollektív megkérdőjelezéséhez, végső soron pedig annak hanyatlásához is vezethet.

Az indoktrináció malaclopó köpenyébe bújt iskolában a tudás olyan hatalom, ahol a cél és az eszköz otrombán cserélődik fel, minek folytán az intézményes nevelés nem a tudás társadalmait, hanem a tudásalapú hatalom rémisztő vízióját segíti megvalósulni. Hogy e rettenetes proféciából az intézményes gyakorlat ne írhasssa meg a sötét erő forgatókönyvét, ahhoz egyrészt konstitutív fókuszú kritikai pedagógiára, (Nainby–Warren–Bollinger, 2004, p. 33–47.) másrészt a morális kereteket tiszteletben tartó, a tartalmakat pedig gyakorlatba átültető, integrációs beállítódású intézményekre van szükség. „Tágabb értelemben integráción valamennyi személynek egy közös folyamatba való bevonását értjük, egyre megy, hogy miben állnak különbségeik, legyenek azok nyelvek, kulturálisak vagy testiek, pszichikusak szociálisak vagy értelmiek. (...) Mindenki integrációja azonban csak akkor lesz a kívánt mértékben hatékony, ha az iskola, mint rendszer a maga egészében állítódik be az integrációra” (Garnitschnig, 2004, p. 599. 601). Az intézmény integrációs beállítódását kiváltképp jól mutatja, hogy miképpen hangolja össze az intézményi szereplők és az iskolai működés közös jellemzőit úgy, hogy közben mind az egyéni, mind az intézményi változásra és változtatásra is szenzitív marad.

Az integrációs beállítódás elemzésekor annak is elérkezett az ideje, hogy az eddigiekben felvázolt gondolati ívet egy olyan modellben ragadjuk meg, amely igazodik a pedagógiai rendszeralkotás logikájához. A pedagógiai hatás végső céljának tekintett személyiségfejlődés számos kutatót inspirált arra, hogy racio-

³⁹ „Úgy véljük, hogy a kategóriák a hozzájuk kötődő többé-kevésbé színes sztereotípiákkal együtt mozaikdarabjai az emberek társadalomképének.” (Hunyady, 2001, p. 489.)

nálisan tervezett modellekben bontsa ki a fejlődés lépéseit, szintjeit. A leggyakrabban használt séma szerint elsőként a legáltalánosabb célokat azonosítjuk, a második lépésben a definiált célokat kategorizálva taxonómiákat alkotunk, majd ennek nyomán operacionalizáljuk és specifikáljuk a célrendszert. A fentiekből következően a filozófiai nézőpont a rendszeralkotás első fázisában, az általános célok értelmezésében kap hangsúlyt. (Landsheere, 1982, p. 29.)

Az így értelmezett négypólusú modell egyik fókuszában az intézményesült nevelés pedagógiai környezetében zajló *nevelői transzformációk* (1) állnak, melyek arra irányulnak, hogy a nevelés alanyi oldalának elemi szintjét (a diákok összességének életesélyein való változtatás) összekössék az intézményes nevelés makroszintjén értelmezett célokkal (a tudástársadalom és tudásgazdaság fejlődéséhez és a demokráciához való hozzájárulás vonatkozásában).

Az intézményi és alanyi pólus gondolati vagy cselekvésbeli változtatására irányuló *nevelés argumentációs bázisa* (2) ahhoz járul hozzá, hogy a nevelés morális céljainak, normatív és formatív gyakorlatának kritikai újraértelmezésével erősítse fel a pedagógiai értelemadást.

Makroszinten (a korábbi fejtegetésekre utalva) az egyéneket túlélő szabályok és ismételt viselkedésminták intézményesülésének *nevelési kontextusai* (3): az időperspektívákat is alakító *hagyományozás*, ezek *intézményi szabályozottsága* valamint átörökítésnek *pedagógiai gyakorlata* színezi át a pedagógiai transzformáció mintázatát.

A gyakorlati transzformáció sikerességét az is befolyásolja, hogy a személyes életesélyek változtatására, javítására irányuló (elemi) *nevelői fragmentumokra* (4) épülő hatások ne csupán az egyén megfelelési torzításoknak kitett viselkedésére⁴⁰, hanem az értéktelített személyiség értelmi, érzelmi és viselkedésbeli *fragmentumainak* egészére irányuljanak.⁴¹ „Ennek megfelelően a nevelés célja egy (...) reális önismerettel, társadalmilag kíváncsi, stabil motivációs bázissal rendelkező dinamikus személyiségstruktúra kialakítása.” (Berentés, 2012, p. 68.)

A megközelítés gondolati hátterét áttekintő korábbi fejtegetések nyomán

⁴⁰ „Az emberek hajlamosak azzal a feltételezéssel élni, hogy az általuk megfigyelt viselkedés szükségszerűen a cselekvők belső tulajdonságait tükrözi, még akkor is, ha a szituáció bizonyos aspektusai teszik indokolttá a magatartást.” (Smith–Mackie–Claypool, 2016, p. 125.)

⁴¹ „Az érzelem- és értékalapú érett személyiség olyan autonóm, érzelmileg intelligens, demokratikus jellemszerkezetű ember, aki egy stabil érték- és normarend birtokában mindhárom területen – 1. megismerés, 2. társas kapcsolatok, 3. életvezetés-cselekvés – rendelkezik a hatékony alkalmazkodáshoz szükséges belső késztetésekkkel.” (Berentés, 2012, p. 68.)

az integráció közös alapja a társadalmi és gazdasági értelmezésű tudásvilág támogatása. Az intézményesült nevelés tudásvilágot támogató pedagógiai környezetét egyrészt a *teoretikus*, „elméleti nevelés”, másrészt a pedagógiai gyakorlathoz, *praxishoz* közelebb álló neveléselmélet (vagy neveléstan) keretezi. A teoretikus oldalon a nevelés legáltalánosabb problémáinak feltárásával és megértésével foglalkozó *nevelésfilozófia* és a filozófiai alapállásokat alkalmazó, azokat a pedagógiai környezethez gondolati síkon adaptáló *nevelési kanonizáció* foglal helyet, amit a pedagógiai praxishoz kötődő, a cselekvés tárgyi és alanyi feltételeit, körülményeit azonosító, elméleti színezettségű *pedagógiai szimuláció* és a döntően gyakorlatra fókuszáló *pedagógiai manipuláció* egészíti ki. Ebben az értelemben a *nevelésfilozófia* a tudásvilág igazságtartalmában, a lehetséges új tudásvilágban való megbizonyosodás általános problematikájával, a *kanonizáció* a tudásvilág intra- és interszubjektív releváns jelentéseinek kiválasztásával, tematizálásával, a *szimuláció* a tudásvilág tapasztalati környezetének, instrumentumainak birtokba vételével, míg a *manipuláció* a tudásvilág cselekvési tereinek intencionális befolyásolásával, átszervezésével járulhat hozzá az intézményesült nevelés tudásvilágot támogató pedagógiai környezetének transzformációjához. Az intézményesült pedagógiai környezet fentebb megjelölt ágenseiből kiindulva érkezhetünk meg az azoknak megfeleltethető alanyi problematikákhoz, a *megértés*, a *szabadság*, az önazonosság és a *cselekvés* identitásképző, így személyes életesélyeket is növelő mozzanataihoz.

Az integrációs beállítódás természetét úgy is szemügyre vehetjük, hogy közös értelmezési horizontra emeljük az intézményi nevelés legitimitását leképező feltételeket és a személyes életgyakorlat kiteljesedésének feltételeit. Ebben a megközelítésben az integráció *intézményi pólusán* (1) sűrűsödnek az iskola legitimitásáért felelő belső tanulás (személyes értelemadás) és a külső tanulás (másokkal való kapcsolat és együttműködés: belső énünk és a többi ember valódi énje közötti kapcsolat) *céljai*, valamint a célokból levezetett *tartalmak*: a kritikai szemlélet és a megújulásra való beállítódás *belső tanulása*; az eredményes tanár-diák kapcsolat és a tudáshoz való hozzáférés *külső tanulása*. A közös értelmezési horizontú integráció *alanyi pólusán* (2) találjuk a belső és külső tanulás szubjektív „parafrázisait”⁴², nevezetesen a személyes értelemadás megértett élményeit és cselekvőképességét valamint az együttműködésből következő önazonosság és szabadság viszonylatokban kifejeződő identitásképző elemeket.

⁴² Az intuitív megértés és a kritikai parafrázis közötti különbségre emlékeztetve Umberto Eco a metaforák és a parafrázisok viszonyáról így ír: „A nagyon eredeti és kreatív metaforák csak értelmezésük (kalandos, fáradságos és soha véget nem érő) történetének formájában parafrázálhatók – még inkább annak történetével, hogy hogyan interpretálhatóak különböző módokon” (Eco, 2013, p. 248).

A két pólus egymásra vonatkoztatásával (kritikai szemlélet–megértett élmény; megújulásra való beállítódás–cselekvőképesség; eredményes tanár–diák kapcsolat–önazonosság; tudáshoz való hozzáférés–szabadság) a közös horizontra emelt intézményi és szubjektív célok és tartalmak között átívelő, korábban már emlegetett *nevelői transzformáció* két hídfőjére találunk rá (1. sz. ábra).

Amennyiben az itt felvázolt transzformációs mintával anélkül sikerül közös horizontot képeznünk, hogy tanárként, diákként, szülőként, kutatóként vagy az oktatásügy bármilyen felelőseként beleszorulnánk a rendszeralkotás bizzarr spanyolcsizmájába, úgy reményünk lehet a dinamikusan változó valóság komplex objektív értelmezésére és szubjektív alakítására is.



1. ábra

Az intézményesült nevelés értelmezése

Meglehet, van valami igazuk a fentiekben felvázolt gondolati úttal szembeni vonakodóknak abban, hogy az emberi jelenség nevelési szándékokat is tartalmazó értelmezése – minden csűrös-csavarás dacára – inkább a szubjektív tudás⁴³ tartományához tartozik, mivel a pedagógiai tudás menthetetlenül diszpo-

⁴³ Popper szerint „a szubjektív tudás legnagyobb része velünk született lehetőségekből: diszpozíciókból, vagy velünk született lehetőségekből: diszpozíciók módosításaiból áll

zicionális. A nevelés problematikáját éppen ezért a kultúrákba, társadalmakba, intézményekbe és egyénekbe kódolt/öröklött diszpozíciók, elvárások uralják, így, ha vannak is gondolataink a nevelésről (mert megy az anélkül is), azok inkább a bölcselet polcaira és nem a gyors alkalmazkodást kívánó társadalmi-gazdasági terekbe kíváncsoznak. Ami számít, az az intézményi és egyéni eredményesség tényeken alapuló mérése és hatásfoknövelése, a működőképes jó gyakorlatok intézményes terjesztése, a pedagógia mesterségbeli tudásának, rutinjainak diszpozicionális átörökítése. Vonzó ajánlat. De még mielőtt fejtegetnénk, emlékezzünk a fekete pedagógia áldozataira is. Túl nagy árat fizetünk, ha a szubjektív jelenben nem szorítunk helyet az objektív tudás⁴⁴ kis és nagy kérdéseinek, már csak azért is, mert csak így hagyhatjuk – Karl Popper klasszikus mondatát felidézve –, „hogyan helyettünk objektív elméleteink haljanak meg” (Popper, 1998, p. 23).

Összegzés

Mint minden emberi kapcsolatnak, úgy a pedagógiai kapcsolatnak is a halálát jelenti, ha a felek nem képesek a megújulásra, egymás változásának, fejlődésének megértésére, befogadására és támogatására. Az intézményes nevelés igazi próbája az, hogy képes-e a megújulásra, a rugalmasságot igénylő változáskezelésre, a tanulásra és az innovációra. Természetes módon az intézményes nevelés környezetében nevelkedők sem maradnak próba nélkül. Az ő osztályrészük a kezdet végét: a társadalmi létet átító sztereotípiákból az életet hézagmentesen kitöltő személyes identitásba, az indoktrinációs hegemoniából a reflexiók autonómiába, végső soron pedig az intézményesült nevelésből az önnevelésbe való átmenet vállalása. Imre Sándor máig érvényes megfogalmazásában a nevelés a fejlettebb ember hatása a valamiben (vagy mindenben) kevésbé fejlett emberre (Imre, 1928, p. 17.), de ez a hatás sem tarthat örökké, mivel a pedagógiai kapcsolat viszonya véges természetű. „A nevelő és a növendék viszonyának ezt az alakulását úgy lehet megjelölni, hogy *a nevelés folyamán a növendék a nevelő szellemi fejlettségének színvonalára emelkedik s ezzel a nevelés eredeti személyi kapcsolatában véget ér.*” (Imre, 1928, p. 20.) Az iskolai életgyakorlatból alighanem akkor fogunk a „mézes évek” emlékeivel távozni, ha releváns

(...) Így a szubjektív tudás minden típusát leírhatjuk úgy, mint amely bizonyos helyzetekben bizonyos módon való viselkedés diszpozíciójából áll” (Popper, 1998, p. 24).

⁴⁴ „Az objektív tudás találgatásokból, hipotézisekből és elméletekből áll, amelyek általában könyvek, újságok és előadások formájában jelennek meg. De ide tartoznak a megoldatlan problémák és a különböző versengő elméletek mellett és ellen szóló érvek is.” (Popper, 1998, p. 20.)

tapasztalatokat szerezhettünk az egyéni és intézményi világ összehangolhatóságáról, a két világ (morális) céljainak kölcsönös értelmezhetőségéről valamint az egyéni és szervezeti identitás határait tisztelőben tartó együttműködésről.

Megtörténhet, hogy a konkrét tapasztalatokban idővel elhalványulnak a gyakorlathoz vezető egyéni értelemkeresés és közös megértés aktusai, és csupán az iskola „jó gyakorlatai” örökítődnek tovább. Ugyanakkor nem feledhetjük, hogy intézményi időnk végeztével, ha a személyes viszonyok fel is lazulnak, de életünk tanúi, a releváns mások megértő, segítő gesztusai tovább kísérik. „Mert az anyag széthull, más ismeretekbe megy át, a szív azonban őrzi a jó emlékeket” – írja örök okulásul Németh László. (*Németh*, 1980, p. 69.) A konkrét eseményekkel megrakott emlékek újraértelmezése, a hajdani szituációk szubjektív megfejtése természetesen már csak a személyes (sors)történet lapjain íródhat tovább, viszont a nevelés teoretikusai az újraértelmezés, a normák alatti értelemadás problémáinak igényes feltárásával és újabb értelemképzések lehorgonyzásával sokat tehetnek az intézményes nevelés reménybeli érvényességének megőrzéséért. „De túl mindezen, a világnak elsősorban reményre van szüksége – írja Knausz Imre – Nem elég azt belátni, hogy elvileg lehet másképp is. Muszáj hinni benne, hogy lesz is másképp. Ez a legfontosabb és egyben a legnehezebb kérdés, mert a remény a tapasztalatból aligha meríthető. Remény csak annak felismeréséből meríthető, hogy a tudásunk véges, és nincs mindenre válasz.” (*Knausz*, 2017, p. 27.)

A remények olykor tévováznak, de végül ránk találnak. Ez az a pillanat, amikor az értelmezésért vívott, hol emelkedett, hol szörnyen közönséges küzdelmeink zajos harcmezejét pásztázva csöndesen lábhoz tesszük a fegyvert. Nem kell győzni, ha már győzött bennünk az a felismerés, hogy a történelemben lakó emberi léthez pontosan mért tudás sikerébe nem csupán a kultúrát teremtő iskolai követelmények tartoznak bele, hanem a megértés élményét átélő és továbbadó ember illanó reménye is.

Irodalomjegyzék:

- Ahonen, Sirkka (2001): Forming a Collective Identity through Historical Memories. Research Project „The No-History Generation?” In: (Edited by) Leeuw-Roord, Joke van der: *History for Today and Tomorrow. What Does Europe Mean for School History?* Körber-Stiftung, Hamburg. (EUSTORY SERIES. Shaping European History. Volume No. 2) 91–108.
- Bábosik István (2011): A korszerű és életszerű iskolapedagógia jellemzői. In: Bábosik István–Borosán Livia–Hunyady Györgyné–M. Nádas Mária–Schaffhauser Franz: *Pedagógia az iskolában. A szociális képesség megalapozása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11–16.
- Bábosik István–Borosán Livia–M. Nádas Mária–Schaffhauser Franz (2011): Az iskola személyiségfejlesztő tevékenység- és feladatrendszere. In: Bábosik István–Borosán Livia–Hunyady Györgyné–M. Nádas Mária–Schaffhauser Franz: *Pedagógia az iskolában. A szociális képesség megalapozása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 63–152.
- Baricco, Alessandro (2003): *Tengeróceán*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Berentés Éva (2012): *Az érett személyiség. Az emberi siker, a hatékonyság és a boldogság személyiségháttere*. Pro Personal Kiadó, Budapest.
- Bohár András (1993): *Antropológiai és etikai vázlatok*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Borbély Szilárd (2013): *Nincstelenek. Már elment a Mesijás?* Kalligram Kiadó, Budapest–Pozsony.
- Bruner, Jerome (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest. (Társadalomtudományi Könyvtár Új Folyam. Ismeret • elmélet • kultúra)
- Buber, Martin (1994): *Én és Te*. Európa Kiadó, Budapest.
- Callan, Eamon–Arena, Dylan (2009): Indoctrination. In: (Edited by) Siegel, Harvey: *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press, Oxford. (Oxford Handbooks) 104–121.

- Carr, David (2013): The Philosophy of Education and Educational Theory. In: (Edited by) Bailey, Richard–Barrow, Robin–Carr, David and Mccarthy, Christine: *The SAGE Handbook of Philosophy of Education*. SAGE, London. 37–53.
- Cuypers, Stefan E. (2009): Educating for Authenticity: The Paradox of Moral Education. In: (Edited by) Siegel, Harvey: *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press, Oxford. (*Oxford Handbooks*) 122–144.
- Dewey, John (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Eco, Umberto (2013): *Az értelmezés határai*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Faragó Klára (2013): *Szervezet és pszichológia. Új irányzatok az ezredfordulón*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Feinberg, Joel (1999): *Társadalomfilozófia*. Osiris Kiadó, Budapest. (*Osiris könyvtár*)
- Fináczy Ernő (1934): *Neveléstudományok a XIX. században*. A Magyar Tudományos Akadémia kiadása, Budapest. (A kötetet elektronikus formátumban szerkesztette, a jegyzeteket kiegészítette és a kísérő írást: A könyv megírásának történetéhez: Fináczy Ernő és Prohászka Lajos kapcsolata című tanulmányt írta: Orosz Gábor) <http://mek.oszk.hu/07200/07285/> Utolsó letöltés: 2017. október 8.
- Freire, Paulo (1998): *Pädagogik der unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt, Hamburg.
- Fodor László (2006-2007): *Neveléstudományok*. Egyetemi jegyzet. Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhely. <http://koncertpedagogia.hu/Fodor%20Neveléstudományok.pdf> Utolsó letöltés: 2017. szeptember 27.
- Frankl, Viktor E. (2012): *A szenvedő ember. Patodicea-kísérlet*. Jel Kiadó, Budapest. (Értelmes Élet, 11.)
- Fukuyama, Francis (2005): *Államépítés. Kormányzás és világrend a 21. században*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Fukuyama, Francis (2012): *A politikai rend eredete. Az ember előtti időktől a francia forradalomig*. Akadémia Kiadó, Budapest. (*JelenLét*)

- Fullan, Michael (2008a): *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fullan, Michael (2008b): *Változás és változtatás II. A folytatás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Garnitschnig, Karl (2004): Iskola integráció – kihívás innovációra. In: Bábosik István (szerk.): *Neveléstudomány. Nevelés az Európai Unióban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gáspár Tamás (2012): *Strategia Sapiens. Egy stratégiai fejlesztési modell gondolati vázlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest. (Nemzetközi gazdasági szakkönyvtár)
- Gelei András (2006): A szervezet interpretatív megközelítése. In: *Vezetéstudomány*, XXXVIII. évf. Különszám. 79–97.
- Goodlad, John (1990): *Studying the education of educators: From conception to findings*. Phi Delta Kappan, 71, 9, 698–701.
- Hamilton, David, L. (2001): A sztereotípiák megértése: elméletek és problémák történelmi perspektívában. In: Hunyady György–Nguyen Luu Lan Anh (szerk.): *Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13–21.
- Hamvas, Béla (1995): *Scientia sacra*. I. rész. Medio Kiadó, Szentendre. (Hamvas Béla Művei 8.)
- Handy, Charles (2016): *A második görbe. Gondolatok a társadalom megújításáról*. HVG Kiadó, Budapest. (HVG Könyvek)
- Heller Ágnes (2008): *A reneszánsz ember. Múlt és Jövő Kiadó, Budapest*. (Múlt és Jövő Könyvek)
- Heller Ágnes (2013): A személyes identitás dinamikája. In: Bujalos István, Tóth Máté és Valastyán Tamás (szerk.): *Az identitás alakzatai*. Kalligram Kiadó, Pozsony-Budapest. 10–20.
- Herbart (1932): *Pedagógiai előadások vázlat*. A „Kisdednevelés” Kiadása. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt., Pécs.

- Hirschman, Albert, O. (1995): *Kivonulás tiltakozás hűség. Hogyan reagálnak vállalatok, szervezetek és államok hanyatlására az érintettek?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Huntington, Samuel P. (2015): *A civilizációk összeclapása és a világrend átalakulása.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Hunyady György (2001): A sztereotípiakutatás funkcionális megközelítése. In: Hunyady György–Nguyen Luu Lan Anh (szerk.): *Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 484–491.
- Hunyady György (2016): *Jelentörténeti szociálpszichológia.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hunyady Györgyné–M. Nádas Mária (2011): Személyközi kapcsolatok az iskolában. In: Bábosik István–Borosán Livia–Hunyady Györgyné–M. Nádas Mária–Schaffhauser Franz: *Pedagógia az iskolában. A szociális képesség megalapozása.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 209–259.
- Imre Sándor (1928): *Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába.* Studium, Budapest. (*A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai 3. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.*)
- Knausz Imre (2017): Az általános iskola feladatairól. In: Ambrusné Szalai Katalin (szerk.): *Párbeszéd Takács Etellel. Huszonöt év után a pedagógiáról. Jubileumi tanulmány- és esszékötet.* Takács Etel Alapítvány–ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 21–27.
- Kron, Friedrich W. (2000): *Pedagógia.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Kundrea, Milan (2016): *Lassúság.* Európa Kiadó, Budapest.
- Landsheere, Vivian–Landsheere, Gilbert (1982): *Définir les objectifs de l'éducation.* Quatrième édition revue et augmentée. Presses Universitaires de France, Paris.
- M. Nádas Mária–Hunyady Györgyné (2011): Fekete pedagógia. Diszfunkcionális pedagógiai hatások az iskolában. In: Hunyady Györgyné–M. Nádas Mária: *Az iskolakép változatai és változásai. A pedagógusképzés megújítása.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 65–73.

- Márai Sándor (1991): *Föld, Föld! ... Emlékezések*. Akadémia Kiadó, Helikon Kiadó, Budapest.
- Márai Sándor (1996): *Idegenek*. Akadémiai Kiadó–Helikon Kiadó, Budapest.
- Maritain, Jacques (1969): *Pour une philosophie de l'éducation*. Préface de Marie-Odile Métral. Fayard, Paris.
- Mihály Ottó: Nevelésfilozófia, nevelésmélet. In: Mihály Ottó: (1999): *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. Szerkesztette: Horváth Attila–Trencsényi László. OKKER–Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 226–233.
- Nainby, Keith E.–Warren, John T–Bollinger, Christopher (2004): Articulating Contact in the Classroom: Towards a Constitutive Focus in Critical Pedagogy. In: (Edited by) Phipps, Alison–Guilherme, Manuela: *Critical Pedagogy. Political Approaches to Language and Intercultural Communication*. Multilingual Matters Ltd, Oxford. 33–47.
- Németh László (1980): *Pedagógiai írások*. Válogatta, előszóval és jegyzetekkel ellátta Fábián Ernő. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. (TÉKA)
- Pastiaux, Georgette et Jean (1997): *Précis de pédagogie*. Nathan, Paris.
- Pring, Richard (2013): The Philosophy of Education and Educational Practice. In: (Edited by) Bailey, Richard–Barrow, Robin–Carr, David and McCarthy, Christine: *The SAGE Handbook of Philosophy of Education*. SAGE, London. 54–66.
- Popper, Karl (1998): *Test és elme. Az interakció védelmében*. TypoTex Elektronikus Kiadó Kft., Budapest. (*Test és Lélek*)
- Prohászka Lajos (1937): *Az oktatás elmélete*. Kiadja az Orsz. Középiskolai Tanáregyesület, Budapest. (*A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai 6. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.*)
- Safranski, Rüdiger (2017): *Az idő. Amit velünk tesz, és amivé mi tesszük*. TypoTex Kiadó, Budapest.
- Sahlberg, Pasi (2013): *A finn példa. Mit tanulhat a világ a finnországi oktatási rendszer reformjából?* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

- Schaffhauser Franz (2011): Az iskola feladata a sajátos nevelési igényű tanulók integrálásában – az inklúzió pedagógiája. In: Bábosik István–Borosán Lívia–Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária–Schaffhauser Franz: *Pedagógia az iskolában. A szociális képesség megalapozása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 263–352.
- Schank, Roger C. (2004): *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest.
- Schwendtner Tibor: *Az eljövendő múlt. Genealógia Nietzschénél, Husserlnél és Heideggernél*. L'Harmattan Kiadó–Magyar Daseinanalitikus Egyesület, Budapest. (Dasein Könyvek)
- Sen, Amartya (2003): *A fejlődés mint szabadság*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Sen, Amartya (2016): Education and Standards of Living. In: (Edited by) Curren, Randall: *Philosophy of Education: An Anthology*. Blackwell, Oxford. 95–101.
- Sloterdijk, Peter (2015): *Harag és idő. Politikai-pszichológiai kísérlet*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Smith, Eliot R.–Mackie, Diane M.–Claypool, Heather M. (2016): *Szociálpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Solomon, Robert C. (2002): *Spirituality for the Skeptic. The Thoughtful Love of Life*. Oxford University Press, Oxford.
- Stehr, Nico (2007): *A modern társadalmak törékenysége*. Gondolat Kiadó–Infónia, Budapest. (Az információs társadalom klasszikusai)
- Stiglitz, Joseph E.–Greenwald, Bruce, C. (2016): *A tanuló társadalom megteremtése. A növekedés, a fejlődés és a társadalmi haladás kérdéseinek új megközelítése*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Szabó Éva (2001): A sztereotípiák árnyalatai: a tanári jellemzések mintái. In: Hunyady György–Nguyen Luu Lan Anh (szerk.): *Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 492–499.
- Szvetelszky Zsuzsanna (2017): *Rejtett szervezetek. Az informális kommunikáció hatalma*. Typotex Kiadó, Budapest.

Zimbardo, Philip–Boyd, John (2012): *Időparadoxon. Hasznosítsuk újra a tegnapot, élvezzük a márt, és legyünk úrrá a holnapon!* HVG Kiadó, Budapest. (HVG Könyvek)

Zrinszky László (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet.* OKKER Kiadó, Budapest.

Filozófia és neveléstudomány viszonya

*Eugen Fink munkásságában**

Sárkány Péter

Tanulmányom a filozófia és neveléstudomány összetett kapcsolatát elemzi Eugen Fink (1905–1975) munkásságában. Mindenekelőtt nevelésfilozófiájának általános sajátosságaira térek ki. Pedagógiai szempontból jelentős munkáiból kiindulva mutatok rá a filozófia szerepére neveléstudományban és a pedagógiai szemlélet filozófiai érvényesülésére. Fink esetében a filozófiai és a pedagógiai vizsgálódás szerves egységet alkot. Egymásra utaló és egymást szervesen kiegészítő megközelítésekről van szó. Éppen ezért meggyőződésem, hogy Fink pedagógiai kérdésfelvetéseinek elemzése fontos impulzusokat adhat a magyarországi nevelésfilozófiai diskurzushoz.

A gondolatmenet a következőképpen alakul: Fink pedagógiai munkásságának rövid ismertetése után először eszmetörténeti majd tudományelméleti szempontból elemzem a filozófia és neveléstudomány viszonyát. Ezt követően a pedagógia antropológiai és kozmológiai megközelítésére térek ki. Végül pedig a Fink által fontosnak ítélt „tanácsadás” (*Beratung*) és „kérdésközösség” (*Fragegemeinschaft*) pedagógiai fogalmaira térek ki.

Eugen Fink, a nevelésfilozófus

A szakirodalom mindenekelőtt Finknek a fenomenológia, antropológia és kozmológia területén nyújtott teljesítményét hangsúlyozza. A kézikönyvek hol Husserl hűséges fenomenológiai tanítványaként, hol Heidegger követőjeként és kritikusaként mutatják be. A legtöbb értelmezés e két említett filozófus munkája felől közelíti meg Fink munkásságát. Pedagógiai műveit figyelmen kívül hagyják vagy egyfajta kötelességszerű tevékenységnek értelmezik, amely abból a tényből fakad, hogy 1948-ban Finket a Freiburgi Egyetem filozófia és neveléstudomány professzorának nevezik ki. Ezzel kapcsolatban fontos kiemelni, így Meyer-Wolters, hogy Fink tudományos gondolkodásának szerves részét képezi a pedagógia. Nem véletlen, hogy Heidegger megüresedett tanszékének az átvételét azzal az indokkal utasítja vissza, hogy nem szeretné elveszíteni eredeti tanszékének kettős mandátumát.¹ Fink munkásságában a filozófiát és

* A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

¹ Meyer-Wolters 1992, 20.

a pedagógiát nem mindig könnyű elválasztani. A legelmélyültebb ontológiai, antropológiai, kozmológiai és eszmetörténeti eszmefuttatások sem nélkülözik a neveléstudományi pozicionálást, s ez fordítva is igaz: A neveléstudománynak szentelt írásaiban és előadásiban a pedagógiát mindig a filozófiai reflexió felől közelíti meg. A neveléssel és képzéssel kapcsolatos tanulmányait a neveléstudomány is fenntartásokkal és lassan fogadta el. Kétségtelen viszont, hogy egy olyan szerzőről van szó, akinek a fenomenológiai-egzisztenciafilozófiai indíttatású nevelésméleti teljesítménye tekintélyt parancsoló és meglehetősen időszerűnek minősíthető. Eugen Fink nevelésfilozófiai munkásságának a recepciója igazából az 1990-es évektől kezdődik el.² Nevelésfilozófiai írásai és előadásai mellett Fink az oktatás kihívásaira is reagál. 1955-től aktívan szerepet vállal a felsőoktatási területre összpontosító Nevelés és Tudomány Szakszervezet munkájában. 1958-ban pedig annak pedagógiai vezetőségébe választják. Így aktívan részt vesz a Brémai Terv kidolgozásában, amely a német iskola-rendszer és a tanárképzés reformjára törekedett. Az „Oberaudorfi Kör” keretén belül pedig Fink a felsőoktatás „forradalmi” átalakításán dolgozik.³

A filozófiai és pedagógiai munkásság összefüggéseinek kutatását jelentős mértékben segíteni fogja a Hans Reiner Sepp által kezdeményezett Eugen Fink-összkiadás, amelynek a kiadási terve a 20 kötetre kiterjedő munkásságot négy tematikus egységre bontja: I. Fenomenológia és filozófia; II. Ontológia – Kozmológia – Antropológia; III. Filozófiai eszmetörténet; IV. Szociálfilozófia és pedagógia. Nyilván ez utóbbi tartalmazza majd Fink pedagógiai munkáit, amelyeknek a címei jól jelzik a szerző elemzéseinek súlypontjait: *Neveléstudomány és életfelfogás* (1970); *A nevelés metafizikája: Platón és Arisztotelész a világ értelmezésében* (1970); *A rendszeres pedagógia alapkérdései* (1978); *A modern ember krízishelyzete: Neveléstudományi előadások* (1989); *Természet, szabadság, világ: A nevelés filozófiája* (1992); *Pedagógiai kategóriatan* (1995).

Képzés és nevelés a nihilizmus korában

Eugen Fink nevelésfilozófiáját jelentős mértékben befolyásolja a modern kor és a tudomány válságának gondolata. Több művében is foglalkozik ezzel a témával. Az ember viszonyul önmagához és a világhoz, s ennek alapján megérti létének értelmét. Ezt azonban jelentős mértékben befolyásolja, hogy a kortárs

² Meyer-Wolters 1992; Burchardt 2001; Böhmer 2002; Hilt/Nielsen 2005; Böhmer 2006; Reichenbach 2007; Greiner 2008.

³ Fink szerepvállalásához és munkájának értékeléséhez lásd a Greiner (2008, 195–318) elemzéseit.

felfogást a mértékegységek semmisségének a gondolata hatja át. Fink szerint romos tájékon élünk. Az ideálok összeomlottak: kétség, bizalmatlanság, szkepszis és kimerültség tapasztalható mindenütt.⁴ A jelenkort Fink a nihilizmus korának aposztrofálja. A nihilizmus korában élni azt jelenti, hogy átértelmeződtek vagy megsemmisültek azok a mértékek és értékek, amelyek szerint eddig éltünk.⁵ Az élet értelme nem megbízhatóan adott, és mindez azzal jár, hogy az értelem nem hagyományozható át gondtalanul a következő generáció számára. A nihilizmus korában tisztázatlan önmagunk értelmezése. Nem tudjuk hogyan értelmezzük az ember természetét és szabadságát. Fink szerint az újkortól kezdődően megváltozik a munka értelme, mivel a technikai szemléletű tudomány, túllépve érzékszerveinken, hatékonyabb termelést tesz lehetővé.⁶ Az újkori termelés, hangsúlyozza Fink, radikális viszonyulás a semmihez, vagyis a meglévő, érvényben lévő termékek tagadása.⁷ A munka értelemadó tevékenységgé alakul, s ez a meglévő viszonyok felszámolásához vezetett. Vagyis a tudományos technika és a társadalom átalakulása kéz a kézben jár.⁸ Ezzel párhuzamosan kijelenthető, hogy nincs egy átfogó, egyértelmű és mindenkire egyaránt érvényes értelemhorizont, amelyből az egyes cselekedetek és a különböző szakmák célkitűzései levezethetők. Ezt a helyzetet szemléletes módon fogalmazza meg Fink:

„Egy cselekvés különleges célja, de egy hivatás különleges célja is a társadalom életcéljainak architektonikus hierarchiájába illeszkedik és ez az architektonikus felépítmény egy *legfőbb jóban* kulminál. Ebből kiindulva tájékozódik célirányosan az egyén és a társadalom. Az emberiség változásai leggyakrabban a *legfőbb jó* átértelmezését jelentik. Az a változás viszont, amelyik a korunkat jellemzi nem a legfőbb jó meghatározása, nem egy új fénylő csillagkép megjelenése az ember égboltján, nem egy eddig hallatlan eszme varázslata – épp ellenkezőleg. Inkább fagyos iszonyat egy üres égbolttól, az egész megdőbbentő értelmetlensége, a világ értelmetlensége és az élet értelmetlensége.”⁹

⁴ Vö.: Fink 1989, 2012; Böhmer 2002, 17.

⁵ Ezen a ponton Fink Nietzsche filozófiájának jelentőségére mutat rá. Fink 1970, 144–145.

⁶ Böhmer 2002, 19.

⁷ Uo.

⁸ A képzés és nevelés „technikai problémává” válik. Fink 1970, 138; Fink 2005.

⁹ „Das Sonderziel einer Handlungsart oder auch das Sonderziel eines Berufes ist ver-spannt in eine hierarchische Architektur der Lebensziele der ganzen Gesellschaft, und dieser architektonische Aufbau gipfelt in einem *höchsten Gute*. Von ihm her orientiert sich das Leben des Individuums und der Gemeinschaft zielstrebig. Wandlungen des Menschentums bedeuten meistens Umdeutungen des *höchsten Gutes*. Die Wandlung jedoch, die unsere Zeit kennzeichnet, ist nicht eine neue Festsetzung des höchsten Gutes, nicht die Heraufkunft eines neuerstrahlenden Sternbildes am Himmel des Menschen,

A jelenkor nihilizmusával kapcsolatos megállapítások a nevelés kontextusában is érvényesülnek. Itt az érték- és értelemválság mindenekelőtt a nevelési-oktatási intézményekkel szembeni bizalmatlanságban nyilvánul meg.¹⁰ Legitimációs nyomás nehezedik az iskolákra, az egyetemekre és az egyházakra. A diákok már nem követnek tekintélyelvű tanokat. Tudják, hogy a katedráról nem végső igazságokat hirdetnek. A felsőoktatási képzőhelyeken a hallgatók az emberi tudás relativitását és törékenységét élik meg, amit sokszor közönyösség és érdektelenség övez.¹¹

A képzéssel és neveléssel kapcsolatos örökös dilemma abban áll, hogy a gyorsan változó feltételekhez képest a képzés és nevelés feladata állandó és örök. A gyakorló pedagógusnak folyamatosan nevelnie kell, nem várhatja meg, ameddig az adott korszakra, az ember értelmezésére és a nevelés célkitűzésére vonatkozó viták lezárulnak. Ennek köszönhetően a nevelés aktuális gyakorlata végső soron mindig választ ad arra a kérdésre, hogy ki az ember, és hogy mitől válik az ember emberré. A vázolt helyzet ellenére Fink meg van győződve, hogy a jelenkor válságában és a nevelés dilemmáiban új lehetőségek rejlenek.¹² Lehetőségünk van arra, hogy az eddigi gondolkodásunk metafizikai és tudományos alapjait átgondoljuk, s ennek megfelelően viszonyuljunk az ember kérdességéhez.

A kor sajátosságainak az elemzése antropológiai és pedagógiai szempontból egyaránt fontos, mert a történeti öneszmélés az önértelmezés és a pedagógiai tevékenység fontos feltétele. A korszak jellemzőinek az elemzéséből Fink azt a következtetést vonja le, hogy kerülni kell a korábbi időszakok nevelésfelfogásának kritikátlan átvételét.¹³

A jelenkornak megfelelő nevelésfelfogásnak figyelembe kell vennie, hogy a nevelés már nem a társadalomban előzetesen adott életértelem közvetítése a fiataloknak, hiszen pont ez az életértelem válik kérdésessé, problémává.¹⁴ Éppen ezért a hiteles nevelés, hangsúlyozza számos helyen Fink, a „közös keresés” (*gemeinsames Suchen*) közvetítésére törekszik.¹⁵ A nevelő és a nevelt

nicht die Magie eines bisher unerhörten Ideals, - im Gegenteil. Es is eher das eisige Entsetzen vor einem leeren Himmel, die bestürzende Sinnlosigkeit des Ganzen, die Sinnlosigkeit der Welt und Sinnlosigkeit des Lebens.” Fink 1970, 140. – *A tanulmányban szereplő idézetek saját fordítások* – S. P.

¹⁰ Greiner 2008, 33.

¹¹ Uo.

¹² Fink az ember teremtmői szabadságát hangsúlyozza (Fink 1989, 174).

¹³ Vö.: Fink 1970, 139–146.

¹⁴ Vö. Fink 1970, 147.

¹⁵ Uo.

között „kérdésközösség” alakul ki. „A legfontosabb pedagógiai esemény nem az előzetesen adott létértelem továbbadása lesz, hanem a „közös tanácsadás” (*gemeinsame Beratung*).”¹⁶

A kor sajátosságainak fenti elemzéséből következik: (1) A filozófia és a neveléstudomány egyaránt megéli a nihilizmusként leírható válságot. (2) A lét, a semmi és a látszat korra jellemző viszonyát a mindenkori nevelési gyakorlat demonstrálja. (3) A nihilizmus korának elemzése elősegíti azoknak a feladatoknak a megfogalmazását, amelyet csak a nevelés filozófiai szempontú elemzése képes kezelni. Ennek a pedagógiai filozófiának választ kell adnia a nevelés, a tudomány és az emberré válás módjainak összefüggéseire. Ezenkívül támogatokat adhat annak a fontos kérdésnek a tisztázásában is, hogy mely időszéri kategóriákból kell kiindulni a neveléstudománynak.

Nevelés és tudomány

Eugen Fink folyamatosan hangsúlyozza, hogy feszültség van a nevelés mint hagyomány által közvetített életfelfogás (*Lebenslehre*) és a tudomány által tematizált nevelés között (pragmatikus, technikai tudás). Ezért kérdésként merül fel, hogy hogyan értelmezhető a tudományos-rationális módon strukturált nevelési cselekvés. A nevelés egy új formájáról beszélhetünk vagy ennek semmi köze a tudományos felfogást megelőző nevelésfelfogáshoz. A felvetett problémához Fink nem elvont tudományelméleti fejtegetések alapján közelít, hanem vizsgálódása fenomenológiai szempontokat érvényesít. A tudomány leírása közben a nevelés fenomenológiai elemzésére támaszkodik.

A tudományt Fink kulturális fenoménként ragadja meg. A tudomány egy a kulturális jelenségek közül. Univerzális jelenség, mert mindent a témájává tehet. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a többihez képest felsőbbrendű megközelítésmód lenne.¹⁷ Fink ugyanis elveti azt bevett fejlődéskoncepciót, amely a tudományos megismerést a vallási és a művészeti megközelítések fölé helyezi. A tudomány egy lehetőség arra, hogy megértsük az életet. A mindenkori életkörülmények viszont befolyásolják a tudomány értelmezését. Fontos kiemelni, hogy Fink számára az életkörülmény vagy tudományt megelőző horizont sokkal tágabb, mint amit a tudomány tárgyává tehet. Hasonló ez a teológia, a művészet és a filozófia helyzetéhez. Könnyen belátható, hogy vallás létezik teológia nélkül, művészet létezik művészettudomány nélkül és filozófia is lé-

¹⁶ Uo.

¹⁷ Vö. Fink 1970, 12–15.

tezik tudományelmélet nélkül.¹⁸ Ezért arra a kérdésre, hogy létezik-e nevelés tudomány nélkül, Fink válasza természetesen az, hogy igen! Ez egy olyan összefüggés, amit a neveléstudománynak is figyelembe kell vennie. Szűken értelmeznénk a neveléstudományt, ha kizárólag a nevelés racionális rendszerét értenénk alatta. Akkor is tévúton járnánk, ha azt próbálnánk meg racionalizálni, ami önmagában nem racionális.

Fink fenomenológiai érvelése során arra összpontosít, ahogyan az ember önmagához és a világhoz viszonyul. Az ember ugyanis az életet értelmesként értelmezi, sőt értelmet hoz létre. Ez az értelem a mélységből tör elő, vagyis nem tudományosan megalapozott értelemről van szó.¹⁹ Az említett mélység tulajdonképpen a társadalmi világ, amelyben értelemadási folyamatok zajlanak, amelyben az ember példaképeket és ideálokat fogalmaz meg. A nevelés összetett és több szempontú jelensége az elhamarkodott meghatározások elégtelenségére mutat rá.

„Ezek nyitott kérdések, amelyek talán érzékeltetik, hogy a 'nevelés' gyűjtőfogalma többféleséget és ennek megfelelő különbséget fed le. Mindenesetre először még tisztázni kellene olyasmiket, mint a külső szervezetként működő nevelőintézetet, a nevelés intézményét (család, állam) mint objektív szellem-alakzatot, a nevelésben résztvevő személyt (nevelő és növendék) mint szubjektív szellemet a pedagógiában és végül az eszmék eszmeiségét. Ha az ember ezeknek a különbségeknek csak a leginkább szembetűnő különbségeit megérti, (...) távol fogja tartani magát a neveléstudomány tematikájának leegyszerűsítő meghatározásától.”²⁰

A nevelés és a neveléstudomány összefüggésének feltárása érdekében Fink a tudomány igazságfogalmára és módszertanára tér ki. Két igazságfogalmat és az ezekhez rendelhető tudományos módszereket elemezi.²¹

Az igazság mint megfelelés (adekváció). Szubjektív képzetek megfeleltetése az objektív tényállásnak. A tudomány távolságtartást, tények szerinti tájékozó-

¹⁸ Fink 1970, 16; Schütz 1998, 6.

¹⁹ Vö.: Fink 1970, 17–18.

²⁰ „Das sind offene Fragen, die aber vielleicht deutlich machen, daß der Sammelbegriff 'Erziehung' Mannfaltiges und seinsmäßig Verschiedenes überdeckt. Jedenfalls müßte erst noch eine Klarheit erarbeitet werden über so etwas wie Erziehungsanstalt als äußere Organisation, über Erziehungsinstitution (Familie, Staat) als objektives Geistgebilde, über die erzieherische Person (Erzieher und Zögling) als densubjektiven Geist im pädagogischen Felde und schließlich über die Idealität der Ideale. Wenn man aber aucherst im Allergrößten Unterschiede dieser Unterschiede versteht, (...) so wird man wenigstens zurückgehalten von einer zu billigen Kennzeichnung der Thematik der Erziehungswissenschaft.” Fink 1970, 26–27.

²¹ Vö. Fink 1970, 22–27; Schütz 1998, 8–10.

dást és a változatlan törvények leírását jelenti. Univerzális tudományos viszonyulásnak megfelelő ténytudományról van szó, amelynek empirikus módszerek feleltethetők meg. A vizsgálódás során értéksemlegesség érvényesül.²²

Az igazság mint magától értetődőség. A praktikus igazság tudománya. Itt a az emberi cselekvés és annak értelmezése áll a középpontban: a megértés *mint* struktúrája. Ennek az igazságfogalomnak a szellemtudományos módszertan felel meg, amely a praxis megértésére és értelmezésére törekszik.²³

Fink számára a nevelés tárgyát nem meríti ki egyik igazságfogalom és egyik módszer sem, mivel a nevelés jelensége komplex, sokoldalú és problematikus.²⁴ A nevelés fenomenájának nem felel meg sem az empirikus sem a hermeneutikai kutatás módszertana. Tehát a nevelés folyamata nem merül ki kizárólag az empirikus tények elemzésében vagy a praxis megértésében. A ténytudományként értett pedagógia nem képes számot adni a nevelésben fontos szerepet játszó szimpátia jelentőségéről. A szellemtudományos-hermeneutikai (kultúrpedagógiai) megközelítés pedig azért ütközik komoly korlátokba, mert az ember nem tekinthető kizárólag kulturális jelenségnek. A pedagógia ezért nem értelmezhető kizárólag a ténytudomány vagy a szellemtudomány keretein belül. Az olyan antropológiai állandók mint végesség, halál, jog, háború-béke, tulajdon stb. jól jelzik, hogy a nevelési folyamat esetében fontos aspektus, hogy hogyan értelmezzük az emberi jelenséget. A ki az ember? kérdés alapján történő tájékozódásban Fink a filozófiai vizsgálódást hívja segítségül.²⁵

Az eddigiek alapján a filozófia és neveléstudomány viszonyára tekintettel, Fink tudománykritikai elemzéseiből három fontos következtetés vonható le: (1) A tudományfogalommal kapcsolatos belátások kifejezetten filozófiaiak tekinthetők, mert Fink a nevelés teljes fenomenáját próbálja figyelembe venni, tehát, a filozófiai viszonyulás sajátosságának megfelelően, egészlegességre és teljességre törekszik. (2) A neveléssel kapcsolatos vizsgálódása a tapasztalatból indul ki, de annak nem empirikus alapjait kutatja, hiszen az életfelfogások elkülönítésénél nem kizárólag az életkörülményekre, hanem az életfelfogások értelmére és értelmezési lehetőségeire koncentrálnak. Tehát a neveléstudomány tudományfogalmát a filozófia irányába tágítja. (3) Elemzése filozófiai értelemben vett „eljárást” követ, amennyiben a fenomenális talajt szembesíti a tudomány igazságfogalmával és a bevett módszerekkel.

²² Fink 1970, 23.

²³ Uo. 24.

²⁴ Uo. 27.

²⁵ Vö. Fink 1970, 113–124.

Életrejtély és a világrejtély

Az eddigiek alapján felmerül a kérdés: Hogyan férünk hozzá a nevelés fenoménjéhez, ha nem az empirikus kutatás és a hermeneutikai megértés révén? Fink a neveléshez nem a neveléstudomány módszertanával közelít. Mindazonáltal a nevelés tudomány előtti tapasztalatát sem tekinti kiindulópontnak. A nevelés sajátosságainak megértéséhez antropológiai megközelítést javasol. Felfogása szerint a nevelés jelensége szorosan összefügg az emberi létezés filozófiai-antropológiai értelmezésével. Max Schelerhez hasonlóan Fink is kiemeli, hogy az ember talán soha nem volt annyira kérdéses, mint manapság. Számos speciális tudomány kutatja az embert. A szociológia, az etnológia és a pszichológia nagyon sok mindent leleplezett az emberről, de mégsem tudjuk pontosabban, hogy kik vagyunk, és mi a célunk.²⁶ A rendszeres pedagógiának szánt munkájában ezt a következőképpen fogalmazza meg:²⁷

„Az ember a legnagyobb rejtély minden közül, ami a föld és ég között él és lélegzik. (...) Az embernek semmiképp sincs bizonyossága önmagáról, mint fundamentum inconcussum-ról, miközben a környezetében a többi dolgok kétségbe vonhatóak és kérdésesek lennének. Sokkal inkább a dolgok ama kérdésessége, ami nem őt jellemzi, mélyen a saját létezésének rejtélyességén alapul.”²⁸

Fink értelmezésében a nevelés annak alapmódja, ahogyan az ember saját kérdésességéhez viszonyul, s mindez meghatározza az egyik ember viszonyát a másikhoz.²⁹ Egyedül az ember nevel. „Az állat nem tud nevelni, Istennek pedig nincs szüksége nevelésre. Csak az embernek mint tökéletlen lénynek van szüksége a nevelésre.”³⁰ Annak a lénynek, aki folyamatosan úton van és önmagát keresi.³¹ Ez teszi lehetővé, hogy olyasmit tapasztaljunk, mint boldogság vagy boldogtalanság, aljasság vagy előkelőség. Antropológiai értelemben ez azt jelenti, hogy az emberlét a nevelés által meghatározott.³² Tehát a nevelés

²⁶ Fink 1989, 212.

²⁷ Fink neveléssel kapcsolatos állításai szorosan kapcsolódnak az egyik legfontosabb filozófiai művének („Az emberi létezés alapformái”) a belátásaihoz (Fink 1979).

²⁸ „Von allem, was auf der Erde und unter dem Himmel lebt und atmet, ist der Mensch das größte Rätsel. (...) Keinswegs ist der Mensch sich selbst gewiß als fundamentum inconcussum gegeben, während die andere Dinge, die ihn umgeben, zweifelhaft und fraglich sind. Vielmehr jede Fraglichkeit von Dingen, die er nicht ist, gründet zutifst in einer Rätselhaftigkeit seines eigenen Seins.” Fink 1978, 35–36.

²⁹ Fink 1978, 38–39.

³⁰ Uo. 41.

³¹ Uo.

³² Uo. 39.

emberlétünkkel adott, „létezésünk egzisztenciális struktúrája”.³³ A nevelés az az egzisztenciális történés, amelynek révén a létezés formát nyer. A szükség-helyezett összefüggő nevelésfolyamat a család, az állam, az eszme és az erkölcsi tartás lehetősége.³⁴

Fink a nevelés egzisztenciális értelmezése során az élet feladatjellegére mutat rá, amely az önmagukhoz való viszonyulásra apellál. Önmagunk rejtélyessége a nevelés által megvalósuló önformálás lehetőségi feltétele.³⁵ Az önformálás azonban nem technikai probléma. Az ember önmagával nem idegen anyagként találkozik. Az ember nem önmaga technikusa, mert jóval bonyolultabb összefüggésről van szó. Az ember a saját létezésének önmagára vonatkoztatását kell megértenie, ennek révén fejlődik, és fogja fel magát.³⁶

Az önmagukhoz viszonyulás „életrejtélye” (*Lebensrätsel*) mellett Fink a „világrejtélynek” is fontos pedagógiai szerepet tulajdonít. Az önviszonyulás az ember világra-nyitottságával párhuzamosan adott. Tehát a nevelés fenomenjének a feltárása során az antropológiai és a kozmológiai aspektust együttesen kell figyelembe venni.

„Az ember világra vonatkozottan létezik, világviszonyként egzisztál – de ez egy áttekinthetetlen viszony; nem két dolog viszonya, nem két végpont között ide-oda mozgó dolog viszonya. Az ember világon-belüli és ebben az értelemben nem más, mint kő, fa vagy tehén. Az ember azonban az a világon-belüli létező, amely viszonyul az iszonyatos egészhez, megjelöli és meghatározza a helyzetét, a helyét a kozmoszban, egy helyes és a világnak megfelelő képpel megpróbálja megérteni tartózkodását a világban.”³⁷

A világ nem az ember tulajdonsága vagy állandó és változatlan viszonyulás. Éppen a „világra vak” (*weltblind*) vagy a „világfelejtő” (*weltvergessen*) viszonyulások jelzik az ember eredendő világiságát, világra nyitottságának állandó

³³ Uo. 39.

³⁴ Uo. 45.

³⁵ Uo. 57.

³⁶ Uo. 58.

³⁷ „Der Mensch existiert weltbezogen, existiert als ein Weltverhältnis – doch das ist ein unüberschaubares Verhältnis; es ist kein Verhältnis zwischen zwei Dingen, keine Relation, die zwischen zwei Endpunkten hin- und herliefe. Der Mensch ist innerweltlich und ist in dieser Hinsicht nicht anders als Stein, Baum oder Kuh; doch ist er dasjenige binnenweltliche Seiende, das zum ungehauenen Ganzen sich verhält, das seinen Ort, seine Stellung im Kosmos zu bestimmen und zu orten sucht, seinen Weltaufenthalt zu begreifen trachtet, sein Leben lebt mit einem vorgestellten Bilde des rechten, weltgemäßen Lebens.” Fink 1970, 200.

módosulásait.³⁸ A képzés és a nevelés lehetősége pedig szorosan összefügg az-
zal, hogy az embernek világra nyitott lényként mindig meg kell értenie, hogy
mire nyitott.³⁹

Mindebből a filozófia és neveléstudomány viszonyára tekintettel, néhány
releváns következtetés fogalmazható meg: (1) A nevelés sajátosan emberi je-
lenség. (2) A neveléstudomány lehetősége összefügg az emberi létezés sajá-
tosságainak a megértésével. (3) Fink megközelítésében a nevelés és a filozófia
kapcsolata a filozófiai antropológiában és a kozmológiában teljesül ki. Az ant-
ropológiának és kozmológiának magyarázó és megalapozó szerepe van.

Tanácsadás és kérdésközösség

Az eddigi gondolatmenetből kiderült, hogy Fink történeti és antropológiai
szempontból sem tartja követendőnek a nevelés korábbi felfogásait és gyakor-
latait. Mindenekelőtt azt a bevett felfogást bírálja, miszerint a nevelés *technikai
formálás* vagy a technika által történő alakítás lenne.⁴⁰ Noha ez a felfogás nép-
szerű, de hiteltelen, mivel kimondatlanul is azt feltételezi, hogy ismerjük azokat
a végső életcélokat, amelyek a formázás tervezését lehetővé teszik. Ugyanígy
Fink bírálja azt a felfogást is, amely egy konzervatív forradalom révén kívánja
a hagyományt újraébreszteni. A *konzervatív értelmezés* megkerüli a megvál-
tozott életfelfogás tényét, és ennek megfelelően a letűnt korok célkitűzéseit
tekinti abszolútnak.⁴¹ Ez az elképzelés is ugyanazt a hibát követi el, mint a
technikai formálás módszere, hiszen azt feltételezi, hogy egy ilyen restauráció
célja egyértelműen adott és technikailag kivitelezhető. A technikai formálás és
a konzervatív forradalom mellett Fink kizárja azt az elképzelést is, hogy a pe-
dagógia szerényen húzódjon vissza, tevékenysége vonatkozzon kizárólag az
egyszerű erkölcsiség, a hétköznapi szokások területére. A hétköznapi szempont-
jából jelentős erkölcsi szokások begyakoroltatása viszont nem nyújt védelmet a
kispolgári elvárásokat megkérdőjelezőkkel szemben.⁴²

Az említett három bevett pedagógiai elképzelés Fink szerint nem tartha-
tó, mert történeti és antropológiai szempontból sem tekinthető hitelesnek. A
kortárs nevelés ugyanis nem akkor hiteles, amikor abban segít, hogy a nevelt
részesüljön egy előzetesen adott és ismert általánosban, hanem amikor a kö-

³⁸ Vö.: Fink 1978, 80.

³⁹ Uo.

⁴⁰ Fink 1970, 139.

⁴¹ Uo.: 140.

⁴² Vö. Fink 1970; Schütz 1988, 48.

zös keresés (*gemeinsamenes Suchen*) útját járja.⁴³ Nyíltan megvallja, hogy az élet-értelem és a nevelési célok problémát jelentenek és ezért ehhez a helyzethez a nevelési folyamatban együtt kell viszonyulni. Mindebből következik, hogy a pedagógia szempontjából nem az előzetesen ismert élet-értelem közvetítése, hanem a *közös tanácsadás* (*gemeinsame Beratung*) eseménye lesz.⁴⁴ Így lesz a tanácsadás a kortárs pedagógia központi fogalma. Ennek a fogalomnak az újraértelmezése érdekében Fink elkülöníti a tanácsadás szakmai tekintélyén nyugvó meghatározását a tanácsadásnak attól a fogalmától, amely a jelenkori pedagógiai helyzetnek feleltethető meg.

„A minket érintő kérdés itt az, hogy vajon az ember modern egzisztenciahelyzetében a nevelés olyan tanácsadást jelent, ahol a szakavatott és hozzáértő, egy elsajátított és megtanult 'elméleti tudás' alapján, másokat, akiknek ez a tudás hiányzik, a szabad döntés lehetőségekre 'kioktatja' és mint tanácsadó a tanácsot kérő szükségállapotán felül áll – vagy a tanácsadást másként kell felfogni. Az első esetben ismerjük a helyes utakat és minden azon múlik, hogy ezeket megnyissuk és megtaláljuk. A másik esetben éppen az úttalanság és a labirintusszerű bolyongás az, ami a nevelőt és a növendéket közösen meghatározza.”⁴⁵

A tanácsadás sajátos értelmezéséről van szó tehát, amely alapjaiban határozza meg a nevelési helyzetet. Fink elemzése során a tanácsadás fenomenjének különböző dimenzióit különíti el.⁴⁶ A tanácsadás egy közösség meghatározott praxisa, egy sajátos koegzisztenciális kommunikációról van szó.⁴⁷ Az egyén ugyanis egyedül nem igazodik el. Szüksége van a többiekre. Ezenkívül, miként az idézett szövegrész jelzi, a tanácsadást mint a „tisztán-emberi” értelemben vett nevelés alapkategóriáját el kell különíteni a különböző tudások autoritásán nyugvó tanácsadási formáktól, amelyek során a tudó a tudatlant okítja és fel-

⁴³ Fink 1970, 147.

⁴⁴ Uo.

⁴⁵ „Die Frage, die uns hier angeht, ist aber, ob Erziehung in der modernen Existenzsituation des Menschen eine Beratung bedeuten kann, wo Sachkundige und Sachverständige aufgrund eines erworbenen und erlernten 'theoretischen Wissens' andere Mitmenschen, denen solches Wissen fehlt, gewissermaßen über vorhandene Möglichkeiten für freie Entscheidungen 'belehren' und als Ratgeber über der Notlage der Ratsuchenden stehen, - oder ob Beratung in einem anderen Sinne gefaßt werden muß. Im ersteren Falle bestehen die rechten Wege, und es kommt nur darauf an, sie auszumachen und zu finden. Im andren Falle jedoch ist die Weglosigkeit und labyrinthische Irre gerade das, was Erzieher und Zöglinge gemeinsam bestimmt.” Fink 1970, 182.

⁴⁶ Vö.: Fink 1970, 183–194.

⁴⁷ Schütz 1982, 53.

mutatja a lehetséges utakat.”⁴⁸ A tanácsadás közös szükséghelyzetben történik, kritikus szituációban, amikor senki sem tudja a végső megoldást. „Senki sem tartózkodik kívül, senki sem érintetlen és senki sem áll helyzet magaslatán.”⁴⁹ Fink fontosnak tartja kiemelni, hogy a tanácsadásban nem feltétlenül egyenlő felek vesznek részt, ezért a gyakorlatias határozottság és a rábeszélés is fontos szerephez jut, mert senki sincs, aki ismerné az objektív igazságot.⁵⁰ Minden tanácsadás a jövőre, a lehetőségekre irányul, de nem a jelen lévő lehetőségekre, hanem olyanokra, amelyeket létre kell hozni.⁵¹ Nincs tanácsadás szabadság nélkül. Szabad egyének közös bánásmódjáról van szó.⁵² Nem előírás vagy parancs alapján zajlik, és mindig előfeltételezi a résztvevők döntési szabadságát. A tanácsadás ugyanakkor döntéssel és tettel végződik.⁵³ Fink a cselekvés szükségességére hívja fel a figyelmet és arra, hogy tulajdonképpen nincs elméleti tanácsadás.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a tanácsadás egy szabad közösség értelem-megegyezése, amelyre válságsszituációkban kerül sor. Fink a tanácsadás jelenségét az azonos szabadságfokkal bíró egyének közösségi gyakorlataként értelmezi, s ez határozza meg a pedagógia gyakorlatát. Innen nézve a nevelés nem tarthat igényt az életértelem és a morálisan érvényes igazságok birtoklására. A pedagógus nem igazolhatja autoritását a társadalmi autoritással. A nevelőnek be kell vallania, hogy nem rendelkezik Ariadné fonálával, amellyel egyértelműen kijuthat az élet labirintusából.⁵⁴ A közös tanácsadás koncepcióján belül Fink külön kiemeli a kérdés jelentőségét, a „kérdésközösséget” (*Fragegemeinschaft*), amelyben különböző generációk vagyis nem azonos szabadságfokkal rendelkező egyének kapcsolata valósul meg.⁵⁵ E közösségben érvényesülhetnek a gyermek világra-nyitottságának sajátosságai, az érzelmileg vezérelt belefeledkezés és rácsodálkozás. Pedagógiai kontextusban a kérdésközösség gyakorlatában a kérdezés már nem a kikérdezésre vagy az „ellenőrző kérdezésre” korlátozódik, hanem az élet értelmére vonatkozó közös kérdésre, a kérdéses életrejtélyre.⁵⁶

A filozófia és neveléstudomány viszonyának szempontjából fontos kiemelni,

⁴⁸ Fink 1970, 185.

⁴⁹ Uo.

⁵⁰ Uo. 186.

⁵¹ Uo. 189.

⁵² Uo. 188.

⁵³ Uo. 190.

⁵⁴ Fink 1970, 198.

⁵⁵ Vö. Fink 1970, 199–206; Schütz 1998, 57–58.

⁵⁶ Vö. uo. 199.

hogy a tanácsadás és a kérdés fenomenjének elemzése kifejezetten a filozófiai indíttatású vizsgálódások jegyeit mutatja: (1) Fink elemzései nem empirikus vizsgálatokra támaszkodnak, hanem a történeti, antropológiai és kozmológiai belátásokon alapulnak. Ezek alapján kísérel meg a neveléssel kapcsolatos új alapkategóriák kidolgozását. (2) A tanácsadás és a kérdésközösség fogalmi jól jelzik, hogy a neveléssel kapcsolatos legáltalánosabb kérdések és célkitűzések szorosan összefüggenek a társadalmi és nevelési gyakorlattal. (3) A tanácsadás és a kérdésközösség fenomenjének elemzésében szervesen beépül a szabadság problematikája, vagyis annak a kérdése, hogy a jelenkor nevelési gyakorlatának milyen szabadságfogalom feleltethető meg.

Következtetések

Eugen Fink nevelésfilozófiájának felvillantott aspektusai jól jelzik, hogy a neveléstudománynak szüksége van a filozófiára. A filozófia a mindenkori neveléstudomány antropológiai, kozmológiai, tudományos-módszertani és általános fogalmi alapjaira reflektál, elsősorban fenomenológiai és történeti szempontokat érvényesítve. A filozófia rámutat arra, hogy a neveléstudomány a képzés és a nevelés lehetőségeit szűken értelmezi, ha kizárólag a bevett empirikus vagy hermeneutikai módszereket alkalmazza. Ezen a szinten Fink, a nevelésfilozófiai megközelítésnek megfelelően, a nevelés végső kérdéseit és célkitűzéseit firtatja. A fenomenológiai beállítódás segítségével pedig Fink következetesen rámutat a vallási, művészeti és hétköznapi értelem-összefüggések normatív jellegére a pedagógiai elméletben és gyakorlatban.

A nagy elbeszélések végének, a nihilizmusnak a korában a két terület viszonya fordított irányban is hat: A filozófiának szüksége van neveléstudományra, pontosabban: a neveléstudomány alapjául szolgáló nevelés kontextusára. Fink számára egyértelmű, hogy a képzés és a nevelés a filozófia egyik időszerű tárgya. Tehát a pedagógia a filozófia lehetősége, méltó a mindenkori filozófiai vizsgálódásra, hiszen emberlétünk fontos kérdéseit tematizálja. A pedagógia az emberré válás és az eszmék alapjául szolgáló értékek gyakorlati tétjére mutat rá. Innen nézve nem túlzás kijelenteni, hogy a képzés és a nevelés kontextusa, a gyakorlati filozófia vagy az alkalmazott filozófia számára is új eredményeket képes felmutatni.

Eugen Fink nevelésfilozófiája kettős célkitűzést tartalmaz. A nevelés filozófiájára és a filozófia általi nevelés lehetőségeire egyaránt rákérdez.⁵⁷ E tekin-

⁵⁷ „A nevelés filozófiája kettős természetű: Filozófia a nevelésről – és nevelés a filozofálásán keresztül” (Fink 1992, 43).

tetben Fink az antik felfogást példaértékűnek és aktuálisnak tartotta. Többek közt Platón és Arisztotelész filozófiája világosan érzékelteti, hogy a nevelés gyakorlata minként függ össze az éppen érvényes ember- és világfelfogással.⁵⁸

Irodalomjegyzék:

- Böhmer, Anselm (2002): *Kosmologische Didaktik. Lernen und Lehren bei Eugen Fink*. Königshausen & Neumann, Würzburg.
- Böhmer, Anselm (Hg.) (2006): *Eugen Fink: Sozialphilosophie – Anthropologie – Kosmologie – Pädagogik – Methodik*. Königshausen & Neumann, Würzburg.
- Burchardt, Matthias (2001): *Erziehung im Weltbezug: Zur pädagogischen Anthropologie Eugen Finks*. Königshausen & Neumann, Würzburg.
- Fink, Eugen (1970): *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Rombach, Freiburg im Breisgau.
- Fink, Eugen (1970a): *Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles*. Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main.
- Fink, Eugen (1978): *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Rombach, Freiburg im Breisgau.
- Fink, Eugen (1979): *Grundphänomene des menschlichen Daseins*. (Szerk.: Egon Schütz und Franz-Anton Schwarz), Karl Alber, Freiburg/München.
- Fink, Eugen (1989): *Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge*. (Szerk.: Franz-A. Schwarz), Königshausen & Neumann, Würzburg.
- Fink, Eugen (1992): *Natur, Freiheit, Welt: Philosophie der Erziehung*. (Szerk.: Franz-A. Schwarz), Königshausen & Neumann, Würzburg.
- Fink, Eugen (1995): *Pädagogische Kategorienlehre*. Königshausen & Neumann, Würzburg.

⁵⁸ Vö. Fink 1970a.

Fink, Eugen (2005): *Zur Bildungstheorie der technischen Bildung*. In: Hilt, Anette / Nielsen, Cathrin (2005).

Greiner, Antonius (2008): „*In brunnenstiefen Grund der Dinge*” – *Welt und Bildung bei Eugen Fink*. Karl Alber, Freiburg/München.

Hilt, Anette / Nielsen, Cathrin (Hg.) (2005): *Bildung im technischen Zeitalter: Sein, Mensch und Welt nach Eugen Fink*. Karl Alber, Freiburg/München.

Reichenbach, Roland (2007): *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Kohlhammer, Stuttgart.

Schütz, Egon (1988): *Eugen Fink: Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Köln, Sommersemester 1988, kézirat (Egon Schütz Archiv, Berlin).

A sarkalatos erények szerepéről a nevelésben

Toronyai Gábor

Ha a nevelésben az a célunk, hogy a gyerekek és a fiatalok érett személyiségű felnőtt emberekké váljanak, akkor ezt a törekvésünket – emellett érvelek ebben az írásban – általánosságban véve a mértékletesség, az okosság, a bátorság és az igazságosság – a mi nyugati gondolkodástörténeti hagyományunk *sarkalatos erényei* – valamilyen elsajátítási folyamatának formájában bontakoztathatjuk ki. Első lépésben arra törekszem, hogy megmutassam: amikor felnőtt és érett személyiségű emberről beszélünk, akkor az erre vonatkozó intuíciónk tartalmát három gyakorlati eszmével fejezhetjük ki határozottabban. Arra szeretnék rávilágítani, hogy a felnőtt és érett személy képzetében *szabadságra, észszerűsége* és *moralitásra* való törekvésünk vágya és feladata rejlik. Az így szerzett belátásokra támaszkodva térek ki a felnőtt és érett személyiség kifejlődésének két általános – külső illetőleg belső – jellembeli követelményére. A gondolatmenet második lépésében – a sarkalatos erények sarkalatos jellegének rövid tisztázása után – sorra veszem a négy sarkalatos erényt. Mindegyikük esetében megmutatom, hogy elsajátításuk miként segíti elő a szabadság, az észszerűség és a moralitás kibontakozását az életünkben. Azt a meggyőződést szeretném erősíteni az olvasóban, hogy ezek az eszmék csak annyiban léteznek valóságosan, amennyiben mértékletesek, okosak, bátrak, igazságosak vagyunk és akarunk lenni! Még továbbmenően pedig ahhoz a belátáshoz szeretném megnyitni az utat, hogy csak a sarkalatos erények realitásának bázisán épülhetnek fel megfelelően jellemünknek azok a formái, amelyekben közvetlenebbül is teret nyerhet a mások szeretetére való képességünk és törekvésünk.

A felnőtt és érett személyiség

A szabadság, az észszerűség és a moralitás eszméi a felnőtt és érett személyiségről alkotott felfogásainkban¹

A *felnőtt ember* az, aki önálló életvezetésre képes. A testi és lelki érettség, a jogi és társadalmi szempontból vett nagykorúság, illetve bizonyos fokú anyagi függetlenség elérése kétségtelenül meghatározó feltételei és külső körülményei az önálló életvezetésnek. Azonban, bármennyire fontosak is e tényezők, a felnőtttség lényege mégis inkább a személy lelki alkatának, jellemének felnőtt mivoltában ragadható meg! Döntően magának a személyiségnek az önállóságában áll. A felnőtttség nem egyszerűen pszichés fejlettség, hanem szellemi jellegű: olyan lelki alkat, amelyben tudatos szándékaink és elhatározásaink meghatározó módon befolyásolják akarati törekvéseinket, ösztöneink és vágyaink érvényesülését cselekvéseinkben. Ezért a felnőtt ember önállóságának döntő tényezője az, hogy egy bizonyos vágyának – az önirányításra való törekvésnek – általában véve elsőbbséget ad más vágyaival szemben. Ennek szükségképpen együtt kell járnia a más vágyai illetve félelmei fölötti kontrollal, azaz bizonyos fokú önuralomra való képességgel. Felnőtt, önálló az a személy, aki képes önmaga irányítására, aki tehát saját belátáson alapuló döntéséből és elhatározásából fakadóan tud cselekedni és így tudja vezetni az életét.

A felnőtt személyiség döntő vonásának megragadásából a minden cselekvési szituációban állandóan jelen lévő és ezért kikerülhetetlen problémákkal – az eddigi kifejtésre utalva: a belátás vezető szerepének és vele az önuralomnak a biztosításával – való szembenézés és a gondolkodásunkban, jellemünkben, cselekvéseinkben és egész életvezetésünkben történő lehető legjobb gyakorlati megoldásuk feladata adódik. Az így kirajzolódó törekvéseinket sűrítethetjük a *szabadság* és az *észszerűség* egymást kölcsönösen feltételező eszméibe.

¹ A továbbiakban mindvégig szeretnék egy különbségtételt érvényesíteni ezen eszmék *fogalmi* illetve különböző *felfogásai* között. 'Fogalmaikon' az emberi életben kikerülhetetlenül jelentkező problémákból adódó különböző feladatokat értem, avagy – más szavakkal kifejezve – az életünkben játszott szerepüket, illetve betöltött funkciójukat törekszem megragadni. Különböző 'felfogásaikon' ezzel szemben e feladatok, szerepek vagy funkciók tartalmilag eltérő elképzeléseire – kulturálisan, történelmileg, társadalmilag, de akár egyénileg is különböző értelmezéseire – és konkrét cselekvési normákban való kifejeződéseire utalok. A fogalmakra koncentrálni reményeim szerint elkerülhetjük a pusztán a különböző felfogásaikból eredő problémákat és egyet-nem-értéseket, miközben egyszerűbben és közvetlenebbül vehetjük tekintetbe az életben betöltött funkciójuk lényegi vonásait. A felfogásbeli különbségektől történő elvonatkoztatás ára azonban szükségképpen a kifejtés bizonyos fokú formális-általános jellege.

Szabadság

A *szabadság* formális általánosságban vett fogalmát használva egybe tudjuk kapcsolni a szabadsággal kapcsolatos képzeleteinkben rejlő „negatív” és „pozitív” vonásokat.² „Negatív” szabadságon általában véve valamilyen korlátozástól való függetlenséget értünk. A korlátozás eredhet a természetből vagy a társadalomból is. Ha más emberek vagy társadalmi intézmények a korlátozás forrásai, akkor célszerűen „kényszerről” beszélhetünk. „Pozitív” szabadságot emlegetve többnyire a rendelkezésünkre álló alternatívák mozgásterére gondolunk. Olyan lehetőségekre, amelyek vagy azért nyitottak számunkra, mert magunkból fakadóan képesek vagyunk arra, hogy éljünk – vagy ne éljünk – velük, vagy azért, mert a külső természeti és társadalmi körülmények a világban úgy adódnak, hogy megtehetjük ezeket a dolgokat, vagy pedig ezért, mert kifejezetten társadalmi, illetve jogi szabályok teremtenek lehetőséget arra, hogy megtegyünk – vagy ne tegyünk meg – valamit. Ha még azt a problémát is bevonjuk a képbe, hogy *kinek* a szabadságáról is van szó, akkor teljessé válik a kép. Ha a szabadságról való mindennapi, közéleti és jogi beszéd ellentmondásos sokféleségére gondolunk, akkor ez utóbbi kérdés sokszor korántsem triviális.

Összefoglalóan: a szabadság általános és szabatos formális fogalmát az alábbi sémával fejezhetjük ki: „___ szabadon ___ tól/től szabad ___ t tenni”³, ahol is az első üres helyen mindig tisztázni kell, hogy kinek (kiknek) a szabadságáról van szó, a másodiknál, hogy milyen korlátozástól való szabadságáról beszélünk, a harmadiknál pedig, hogy milyen alternatívák állnak nyitva előtte. Általános formulánk szűkebb értelemben erkölcsi-társadalmi-politikai jellegű sémává válik, ha kiegészítjük egy negyedik üres hellyel, amelyben a korlátozás eredetét tekintve (miközben egészében eltekintünk a természetből eredő korlátozásoktól) megadjuk azt, hogy a szóban forgó korlátozást társadalmi értelemben kik gyakorolják, azaz mely emberekből vagy intézményekből fakad a kérdéses kényszer.⁴

A későbbiekben a szabadság fogalmának mindhárom (mind a négy) szempontját felhasználok annak megvilágítására, hogy a sarkalatos erények elsajátításából kibontakozó személyiségfejlődési folyamatban – az újabb és újabb, a természetünkben, illetve a más emberekhez, a társadalomhoz fűződő kapcsolatainkban rejlő korlátozásoktól való függetlenedésünk és a számunkra így létrejövő újabb és újabb képességek és megnyíló mozgásterek révén – önmagunkról

² Joel Feinberget követem ebben: *Feinberg*, 1999, 15–36.

³ *Feinberg*, 1999, 24.

⁴ Lásd uo.

is más-más értelemben beszélhetünk szabadságunk (valamint észszerűségünk és moralitásunk) tekintetében.

Észszerűség

A felnőtt személyiség fogalmában rejlő észszerűség eszméjének formális fogalmát abból kiindulva körvonalazhatjuk, amit minden emberrel kapcsolatban joggal – jóllehet nyilvánvalóan igen különböző mértékben és tisztázottsággal – meglévőnek feltételezhetünk. Mindenkiről feltehetjük ugyanis, hogy van valamiféle elképzelése arról, hogyan is akar boldogulni az életben. Tehát hogy van valamilyen életterve, azaz egy elképzelése arról, hogy miben is állna számára a boldog, jó élet és hogy miként érheti ezt el. Erre támaszkodva az *észszerűség* egy „gyenge”, de éppen ezért kellően általános és formális fogalmához juthatunk. Észszerűsége az a feladat – illetve az ezen alapuló megfontolást, akarati elhatározást és életvezetést⁵ – értjük, hogy boldogságvágyunkat észszerű vágygá alakítsuk. Arról van szó, hogy a mindenkori élethelyzetünket először is a boldogulási elképzelésünkre, élettervünkre vonatkozó felfogásunkból és az erre való törekvésünkből kiindulva értsük meg. Majd pedig olyan megfontoláson alapuló akarati elhatározásból fakadó cselekvésre jussunk, amely – mozgósítva a rendelkezésünkre álló „erőforrásainkat”, azaz különféle testi, lelki, intellektuális adottságainkat és anyagi, társadalmi, szellemi-kulturális lehetőségeinket – „itt-és-most” (illetve egy lépéssorozaton keresztül) legjobb meggyőződésünk szerint ténylegesen a leghatékonyabban segíti elő életcélunk megvalósítását. Észszerű vagy okos ember tehát az, aki tudja – jól átlátja, megfontolja, mintegy „kiszámítja” –, hogy a mindenkori itt-és-most szituációban mi válik a javára – mégpedig az életterve, tehát az *egész* élete szempontjából.

A sarkalatos erények elsajátítási folyamatát úgy törekszem majd bemutatni, hogy ennek során láthatóvá váljon, ez a gyakorlati értelemben vett észszerűség vagy okosság miként bontakozik ki egyre tágasabb dimenziókban, és teszi átláthatóvá a mindenkori szituációnk összefüggését saját életünk egészével, s ezen túlmenően annak a közösségnek, társadalomnak és kultúrának a jellegével, amelyben benne élünk és végül pedig általában véve az emberi mozgástérrel, amelyben minden embernek élnie lehet és kell.

⁵ Lásd ehhez Arisztotelész „okosság” (*phronészisz*), „megfontolás” és „akarati elhatározás” fogalmait a *Nikomakhoszi etika* című művének III. és VI. könyvében (*Arisztotelész*, 1987, 55–72, 157–177), továbbá az észszerűség problémájának felfogását egy méltányosan igazságos társadalmi alapszerkezet elgondolására vonatkozóan John Rawls *Az igazságosság elmélete* című korszakalkotó munkájában (*Rawls*, 1997, 30–37, 179–188).

Moralitás

A személyiség felnőtt mivoltát a szabadság és az észszerűség eszméivel fejeztük ki az előzőekben, most érettségét igyekszem a *moralitás* eszméjével megvilágítani. A moralitás eszméjében rejlő és mindannyiunkat óhatatlanul a legszemélyesebben is érintő feladatot talán akkor tudjuk a legegyszerűbben megközelíteni, ha általában véve a *másokhoz*⁶ való legjobb viszonyulásunk problémájaként fogjuk fel. Tehát akkor, ha felnőtt emberként saját boldogság-vágyunkat nem pusztán észszerű vággyá, hanem egyben *igazságos* és a *mások szeretetére* képes vággyá és akarattá is törekszünk önmagunkban tenni.

Az igazságosságban lényegét tekintve az emberi *egyenlőség* eszméje rejlik. Ugyanis akkor viszonyulunk igazságosan másokhoz, ha már minden konkrét találkozást, összemérést és ütközést megelőzően olyan beállítottsággal közelünk másokhoz, hogy nem fölényre – de nem is alávetődésre –, hanem valamiként egy egyenlőség megvalósítására törekszünk! Tehát minden ténylegesen fennálló testi, lelki, szellemi, anyagi, hatalmi stb. különbséget annak az alapvető egyenlőségnek az elismerésével közelítünk meg, amelyben mindenki mást is felnőtt – de legalábbis felnőttiségre képes – személynek tekintünk. Tehát eleve úgy fordulunk mások felé, hogy őket is – mint magunkat – szabad és a saját boldogulására észszerűen törekedni képes embernek ismerjük el. Mi több, együtt olyan embernek, aki – mint éppen mi magunk is – másokat is felnőttnek tud elismerni, azaz moralitásra képes erkölcsi személy.

Igazságosságra törekednünk lehet kötelességünk, parancsolható akaratunknak függetlenül személyes hajlamainktól és aktuális érzéseinktől: az igazságosság személytelenít. Szeretnünk másokat azonban egyáltalán nem tehető kötelességgé, ahogy semmilyen érzés sem parancsolható. Jóllehet törekedhetünk rá: akarhatunk szeretni másokat, de csak a már önmagunkban spontán jelen lévő szeretettel való – személyesen érzett és akart – azonosulásunkon keresztül, attól motiválva. A szeretet személyes. Érzéseinket és akaratunkat illetően is az.

A moralitás eszméjére tekintettel a személyiség érettségének magvát egy olyan akarati törekvéssel való azonosulásban, olyan belső, személyes identitás létrejöttében ragadhatjuk meg, amelyben boldogságra való törekvésünket nem csak észszerű vággyá, hanem egyúttal *igazságos* vággyá és *mások szeretetére* való képességgé tudjuk sokrétűen alakítani. A sarkalatos erények elsajátítási folyamatát olyan kibontakozásként szeretném felmutatni, mint amely létrehozza bennünk a moralitás azon személyes identitásbeli, habituális és életvezetésbeli

⁶ Más emberekhez: az ökológiai-ökoetikai-ökopolitikai kiterjesztés – egyébként lényeges – problémájára nem térek ki.

alapjait, amelyekre építve kísérletet tehetünk arra, hogy – amennyire rajtunk múlik – szeretetviszonyokká⁷ alakítsuk másokhoz fűződő kapcsolatainkat.

A felnőtt és érett személyiség kifejlődésének két általános, jellembeli követelménye

A felnőtt és érett személyiség fogalma sajátos *gyakorlati* – és nem elméleti – eszme. Nem arra a feladatra vonatkozik, hogy hűen ragadjuk meg, miként vannak a dolgok a világban – beleértve ebbe még a ténylegesen lejátszódó emberi testi és lelki életfolyamatok és viselkedésmódok tapasztalatának leírását és magyarázatát is. Elméleti törekvésünkben a valóság objektív megragadására törekszünk: arra, hogy szubjektív felfogásunktól és cselekvéseinktől független jellegében gondoljuk el a valóságot. Gyakorlati eszméink ezzel szemben éppenséggel a tőlünk függően így vagy úgy alakuló dolgokra vonatkoznak. Gyakorlati tevékenységeink számára elméleti belátásaink szolgáltatathatják azoknak a feltételeknek a rögzítését, amelyek mintegy körülhatárolják⁸ emberi mozgásterünket: lehetőségeinknek azt a körét, amelyen belül tőlünk függően alakulhatnak így vagy úgy a dolgok.

Gyakorlati tevékenységeinket is kettéválaszthatjuk azonban aszerint, hogy tevékenységünk elsődlegesen valamilyen tárgyi eredmény létrehozására irányul-e vagy hogy cselekvésünk célja éppenséggel az-e, hogy bizonyos módon cselekedjünk és éljünk⁹. Ez utóbbi esetben a célunk már nem is pusztán az élet, az élet fenntartása, hanem egy bizonyos – tehát általunk is alakított és a rendelkezésünkre álló alternatíváknál értékesebbnek, élni érdekesebbnek¹⁰

⁷ A szeretetről való bonyolult tapasztalatainkat a mi nyugati gondolkodástörténeti hagyományunk *Erósz* (szerelem), *Phília* (barátság) és *Agapé* (felebaráti vagy jobb kifejezéssel: tiszta, önzetlen, önfeláldozó szeretet) fogalmaival igyekszik megragadni. E fogalmak tekintetében Platón *A lakoma* (Platón, 2005), Arisztotelész *Nikomakhoszi etika* VIII. és IX. könyve (Arisztotelész, 1987, 215–274) illetve az Újszövetség (például *„Az evangélium János szerint”* (Szent János, 1987) és Szent Pál „szeretethimnusza” (Szent Pál, 1987)) alkotják kultúránk megalapozó szövegeit. Újabb vizsgálódásként lásd André Comte-Sponville könyvét (*Comte-Sponville*, 1998, 265–347).

⁸ Ahhoz hasonlóan, ahogy tudjuk, az élet csak bizonyos hőmérsékleti tartományban maradhat fenn egyáltalán. Ezen belül viszont rendkívül változatos formákban nyilvánulhat meg.

⁹ „Létrehozás” (*poiein*) és „cselekvés” (*prattein*), illetve ezzel összefüggésben alkotó-előállító „technikai” tevékenység (*techné*) és morális „gyakorlat” (*praxisz*) megkülönböztetését lásd: Arisztotelész, 1987, 159, 161–163.

¹⁰ Lásd Platón, 2005, 81. Szándékaim szerint írásom gondolataiban az emberi életnek, morális személyiségfejlődésnek, nevelésnek és önnevelésnek azt az eszményét köve-

tartott – módon élt élet. Ha a felnőtt és érett személyként élt életet tartjuk ilyen számunkra értékes életnek, akkor a szabadság, az észszerűség és a moralitás kibontakoztatása egybefonódik az emberi mozgástér adta lehetőségeken belüli jó – vagy legjobb, esetleg: lehetséges legjobb módon élt – élet problémájával és az erre való törekvés feladatával.

Ebből a gyakorlati és értékelő szempontból – tehát a cselekedeteink általi alakíthatóság és a felnőtt és érett személykénti életre való törekvésünk morális pszichoszociális fejlődési perspektívájából – tematizálva emberi mozgástérünket, ennek két általános keretfeltételét vagy követelményét ragadhatjuk meg. Az egyik cselekedeteink *külső* jellegére vonatkozik. Az akart, megcélzott, emberileg jó életnek saját cselekvéseinkben, valóságos hatásunkban kifejeződőnek és megtapasztalhatónak kell lennie. Cselekvéseink pedig mindenkor társadalmilag és kulturálisan formáltak. Következésképpen általános követelményként fogalmazhatjuk meg, hogy a külsődleges viselkedési mintáink tekintetében a számunkra a történelmi-társadalmi-kulturális folyamatból öröklötten adódó lehetőségek közül a *legjobb gyakorlatokat* tegyük magunkévá. Hogy a legjobb szokásokat igyekezzünk elsajátítani – ahogy a szülők (és a tanárok, nevelők) is az általuk vélt legjobbra akarják megtanítani a gyerekeket.

A másik általános követelmény *belső*: személyes identitásunk morális jellegére vonatkozik. Arról van szó, hogy a külsődleges viselkedésünket irányító – de a jövőre vonatkozó terveinket is élénk vetítő, sőt a múltbeli tapasztalatainkat is magunkhoz kapcsoló – alapvető szándékaink milyen jellegűek. Identitásunkat sokféle akarati törekvéssel való azonosulásban találhatjuk meg. Például élhetjük az életünket elsősorban a bennünket kellemesen érintő dolgokra és élményekre törekedve, s persze kerülve a kellemetlent. De dönthetünk úgy is, hogy élményeinket, cselekvési alternatíváinkat és a jövőt illető várakozásainkat alapvetően a számunkra hasznos vagy haszontalan jellegük szerint mérlegeljük. Voltaképpen irányt a felnőtt és érett emberként való életre azonban csak akkor veszünk, ha személyes identitásunkat elsődlegesen az önmagunkban érzett *szeretetmotivumokkal* való tudatos és akaratlagos *azonosulásban* törek-

tem, amelyet a Platón által közvetített Szókratész kezdeményezett. Lásd például Platón *A lakoma* című művében Diotíma – Szókratész által közvetített második – javaslatát (Platón, 2005, 79–82) vagy az Állam egész gondolatmenetének morális csúcspontját (Platón, 1984a, 638–648 (IX. könyv XII–XIII. fejezet | 588bb–592b), különösen: 644–648). – Az antik, szókratikus képzés- és nevelésszémény átgondolásához lásd még Platón végső felfogását a *Törvényekben* (különösen az *Első és Második könyvben*: Platón, 1984b, 435–532), illetve Arisztotelész koncepcióját a *Politika* „Nyolcadik könyvében” (Arisztotelész, 1984, 313–327) és voltaképpen a *Nikomakhoszi etika* egészében (Arisztotelész, 1987).

szünk megtalálni – úgy, hogy ez az önzonosság fokozatosan a szabadságra, észszerűségre, igazságosságra és mások szeretetére való akarati törekvésként artikulálódik.

A mértékletesség, az okosság, a bátorság és az igazságosság elsajátítása a szabadságnak, az észszerűségnek és a moralitásnak a személyiségben történő kibontakoztatására irányuló folyamatként

A szabadság, az észszerűség és a moralitás mint igazságosság fokozódó tényezője jellemünkben és életvezetésünkben általában véve *feltétele* annak, hogy moralitásunk mint mások szeretetére való törekvésünk emberileg a leginkább érvényesülhessen. A sarkalatos erények előrehaladó elsajátítása pedig éppen ennek a fokozódó tényezőnek a valósága. A szabadság, az észszerűség és a moralitás eszméi annyiban léteznek, amennyiben mértékletesek, okosak, bátrak, igazságosak vagyunk és akarunk lenni. S csak a sarkalatos erények realitásának bázisán épülhetnek fel megfelelően jellemünknek azok a formái – erényei mint például a nagylelkűség, a hála, a részvétel, a szelídség vagy a tisztaság –, amelyekben közvetlenebbül is ki tud fejeződni mások szeretetére való képességünk és törekvésünk.

A sarkalatos erények sarkalatos jellege

A sarkalatos erények sarkalatos jellegének *közös vonásait* három tényezőben ragadhatjuk meg. Először is abban, hogy *kikerülhetetlenek* azok a *problémák* (és így a megoldásuk keresése szintén, ha legtöbbször nem is a józan belátás, hanem a problémák okozta szenvedésnyomás miatt), amelyekre a sarkalatos erények révén kísérelhetünk meg emberileg - a felnőtt és érett személyiség szempontjából nézve – a legjobban reagálni. Olyan problémákról van tehát szó, amelyek minden szituációban jelentkeznek. Tehát bárki, bármikor, bármit tesz, valamilyen módon kezdenie kell velük valamit!

A problémák és a válaszkényszer kikerülhetetlensége miatt a sarkalatos erények másik közös vonását abban láthatjuk, hogy az elsajátításukra való törekvést és így bizonyos fokú meglétüket mintegy *természetes* – a problémák szükségszerű adódásából fakadó – kötelességnek tekinthetjük. Amikor ezen erények bizonyos fokú meglétére utalok, akkor a „meglét”-en és nem ennek mértékén van a hangsúly. A döntő a megfelelő beállítottság kialakítása, és nem az, hogy másokhoz viszonyítva milyen mértékben mértékletes, okos, bátor vagy igazságos valaki. Hasonló módon: a felnőtt és érett személy általános, a

mindennapokban vitt életének attitűdbeli követelményei fejeződnek ki a sarkalatos erényekben és nem a rendkívüli vagy határhelyzetek követelte kivételes – s ezért a legtöbbször által könnyen figyelmen kívül hagyhatónak vélt – emberi nagyság jellemzői. Éppen ezért – mert a mindennapok kikerülhetetlen problémáival kapcsolatosan kialakított beállítottságunk, lelki alkatunk a tét – tekinthetjük a sarkalatos erényeket az erkölcsi élet és a nevelés magvának is. Nemcsak logikailag, hanem időbelileg is. A testi-biológiai, pszicho-szociális és intellektuális felnőtté válás során, az önállóság mozgástereinek növekedésével – négy és hét éves kor között, a kamaszkorban és fiatal felnőttként – a sarkalatos erények újra és újra továbbvitt elsajátítási folyamata teheti a felnőtté válást a felnőtt és érett személyiség kialakulásává.

Végül pedig – és talán a legfontosabbként – a sarkalatos jelleg abban áll, hogy ezek az erények alakítják ki bennünk intellektuálisan és habituálisan is az emberi élet – az „én-mi-mindenki” sémájával leegyszerűsített – hármas rétegzettségét. Az itt és most – mintegy állati-testi-kisgyermeki jellegű – világának közvetlen késztetéseiből kiindulva a mértékletesség, az okosság, a bátorság és az igazságosság teszi lehetővé, hogy differenciáltan és a legátfogóbb értelemben vett emberi módon tudjunk cselekedni, hatóerővé válni. A sarkalatos erények által kialakított és hordozott jellegszerkezetben válik lehetségessé, hogy úgy váljunk cselekedeteink szerzőjévé, hogy önmagunkat nemcsak a jelenben érzett impulzusaink énjeként, hanem az egész életünkben való boldogulásunkra vonatkozó élettervünk és élettörténetünk hordozó alanyaként is, továbbá a velünk aktuálisan együtt élő emberek kisebb-nagyobb közösségeinek tagjaként és végül pedig általában véve egy emberként – azaz a minden emberi élet számára adott mozgástér szempontjából – tudjuk cselekvésünk kiindulópontjává tenni.

A sarkalatos erények elsajátítása mint a szabadság, az észszerűség és a moralitás kibontakozása a személyiségben

A mértékletesség, okosság, bátorság és igazságosság kimeríthetetlen témáját itt következően csak arra a szempontra koncentrálni igyekszem exponálni, hogy miként járulnak hozzá a felnőtt és érett személyiség kialakulásához. Első lépésben mindegyikük esetében röviden körvonalazom fogalmukat. Ehhez leírom egyrészt a sajátos tárgyukat jelentő – és mindannyiunk számára mindig, minden cselekvésünknel akaratunktól függetlenül adódó és ezért kikerülhetetlen – problémát, másrészt pedig az ehhez a tárgyhöz, problémához való, emberileg legjobb viszonyulást: azt az akaratlagos gesztust, amelyben az adott erény mint lelki alkat lényege megragadható. A fogalmi tisztázásra támaszkodva azután – egy második lépésben – igyekszem kifejtetni az adott erény sarkalatos jellegét

azáltal, hogy sorra megvilágítom, miként járul hozzá a szabadság, az észszerűség és a moralitás – és egyúttal önmagunk mint emberek „én-mi-mindenki” értelmében vett hármasság rétegzettségének – kibontakozásához.

Mértékletesség

Amikor a mértékletességgel kezdjük a felnőtt és érett személyiség legfontosabb jellemvonásainak kibontakoztatását, akkor a gyönyörérzésekhez való viszonyunkkal kezdjük. Egyúttal azzal a problémával is, hogy miként tudunk nemcsak lehetőség szerint, hanem valóságosan is mi magunk a saját személyünkben – az állatokétól eltérő, sajátosan emberi módon és már nem gyermekként, hanem felnőttként – észszerű belátásaink és elhatározásaink vezetésével cselekedni és élni.¹¹ Az értelmes, észszerű életvitel lehetőségének problémáját emeli ki már a görög felfogás is. A mértékletességről alkotott görög szó – *szófroszüné* – jelentése: „megmenti”¹² az okosságot, az ítélőképességet, a józan eszt azáltal, hogy – miként az akkori görög köznyelvben is lapidárisan kifejezték – valaki „erőt vesz magán”¹³.

Ahhoz, hogy tisztábban lássuk a problémát, határozottabban és közvetlenebbül kell körvonaloznunk a gyönyört a mértékletesség tárgyaként. Nem a gyönyör önmagában véve a probléma. Sőt a gyönyör önmagában véve nem probléma! Annyiban probléma csak, amennyiben elhomályosítja a józan ítélőképességet. És nem is mindenféle öröm és gyönyör, hanem csak az ún. fő testi élvezetek. Pontosabban a természetes és szükségletszerű¹⁴ vágyakban – evés, ivás¹⁵, szex – átélhető gyönyörérzések. Ezekben a vágyakban pusztán mint szükségletekben nem különbözünk az állatoktól. A hozzájuk való viszonyulásban, kielégítésük emberi módjában különbözhetünk.

Valójában éppen ez: a gyönyörérzéseinkhez való viszonyulásunk lehetőségének létrejötte a mélyebb probléma, és csak másodsorban ennek a viszonyulásnak a jó vagy rossz kialakítása. Ugyanis magának a gyönyörnek a mibenléte¹⁶,

¹¹ Ugyanebből a szempontból nézve a fájdalom és félelem érzéseivel majd a bátorságnál vetünk számot.

¹² „...a mértékletességet (*szófroszüné*) azért nevezzük így, mert „megmenti” az okosságot” (*Arisztotelész*, 1987, 163).

¹³ Lásd: *Platón*, 1984b, 257 (430e).

¹⁴ Vö. a gyönyörök problémájával Arisztotelésznél a mértékletességgel összefüggésben (*Arisztotelész*, 1987, 82–86).

¹⁵ Az alkoholfogyasztás és minden egyéb élvezeti szer és drog használatának szélesebb értelmében véve.

¹⁶ Vö. a gyönyörök problémájával Arisztotelésznél az emberi életben való általános jelen-

az átélésének közvetlen élményében rejlő ösztönzésnek a jellege olyan, amely arra késztet, hogy oldjuk fel önünket – akaratunkat, tudatunkat, elkülönült individualitásunkat – a jelen pillanat vonzásában, az élvezet – a gyönyör, a mámor – sajátosan „időn kívüli”, érzéki bensőségességében. A mértéktelenség szokásosan jellemző módjával¹⁷: a különféle függőségekkel – evészavarokkal, alkohol-, drog- és szexfüggőségekkel – együtt járó nehézségek, kudarcok és szenvedések általános tapasztalata világít rá az ebben rejlő problémára.

A függő ember nem képes a józan, értelmes életvezetésre: nem képes számolni tettei következményeivel, a jövővel. Neki mindig ennek az itt-és-most rövidre zárt élvezetnek az elérése a döntő tényező abban, hogy mit tegyen. Értelmével is ennek rendelődik alá: minden pillanatban és minden helyzetben azt keresi, hogyan enyhítheti a kínzó hiányt, és miként juthat hozzá az élvezethez. Kisarkítva: nem lesz racionális élettörténete, hanem az élete széthullik most-pillanatokra. Lehet, hogy valahol a tudata peremén ott vannak azok a következmények, amelyekkel mostani cselekedete jár a saját jövőjére nézve, másokat érintve és önmaga testi-lelki-szellemi integritására vonatkozóan. Az éppen érzett vágykésztetésben való feloldódása miatt azonban ezek a belátások szükségképpen erőtlenné maradnak, mivel nincsenek olyan helyzetben, hogy a cselekvést tekintve befolyásolni tudnák az akaratát. Lehet, hogy valahol tudja: veszélyeztetni józan boldogulási elképzelésének, élettervének megvalósítását. Felfoghatja valamiként, hogy kárt okozhat másoknak és árthat a másokkal való kapcsolatainak: családjának, barátainak, munkahelyének vagy akár a társadalomnak. Azt is megérezhetheti, hogy ronsolja testi, lelki és szellemi egészségét. Mindezek azonban többnyire nem sokat számítanak a sóvárgás erejével szemben. Vagy ha igen, akkor inkább csak az élvezet megszerzésének útjában álló és elhárítandó akadályokként. Beleértve ebbe egyáltalában problémákként való felfogásuk sokféle tudati és pszichés elhárítását és tagadását is.

A probléma magva a rövidre zárt feloldódás az éppen érzett érzéki vágykésztetésben, illetve akaratunk és belátásunk alárendelése ennek. A mértéktelenség lényegét alkotó gesztusnak tehát abban kell állnia, hogy szakítunk ezzel a feloldódással, elválunk a vágykésztetéstől, belső távolságot teremtünk tőle

tőségét tekintve a *Nikomakhoszi etika* VII. és X. könyvében (*Arisztotelész*, 1987, 205–214, 275–290). A VII. könyvben a gyönyör fő vonását Arisztotelész abban ragadja meg, hogy az az akadálytalan tevékenység kísérője (lásd 209. oldal), a X. könyvben pedig a gyönyör lényegeként azt emeli ki, hogy formáját tekintve „egész és teljes” (283. oldal) s mint ilyen sajátosan időn kívüli jellegű (vö. uo.).

¹⁷ A másik – ritkább – szélsőség: az érzéketlenség is hiba. Hiszen ekkor sem mi magunk nem tudunk örülni az életnek mint életnek, sem pedig mások ilyen szükségleteit nem tudjuk átérezni és értékelni.

és megfordítjuk a prioritásokat: nem az éppen érzett ösztönkésztetés diktál nekünk, hanem *mi adunk teret* vágyaink kielégítésének!

A mértékletesség lényegét adó gesztus sajátos helyzetet teremt. Éppen mi magunk akadályozzuk saját vágyunk közvetlen érvényesülését és ez a vágyfrusztráció fájdalommal jár! Ez az akart meghasonlás pedig szembehelyez önmagunkkal. Egyik oldalon továbbra is ott marad – az immár céljában gátolt, de továbbra is érzett – vágykésztetés. A másik oldalon viszont tudatunk és akaratunk számára egy meghatározatlan „tér” keletkezik, amelyet már nem determinál a vágy kielégítésének közvetlen, spontán ható, ösztönszerű mintázata. Mindazonáltal a vágykésztetések nem szűnnek meg – az életszükségletek nem is szűnhetnek meg – csak azonnali kielégítésük lehetősége gátlódik. Erejük azonban megmarad: a hiányérzetek – a különféle „éhségek” – és a hiány enyhítését – gyönyört – ígérő tárgyak keltette vonzások továbbra is a vágykésztetések kielégítésére ösztönöznek. A vágykésztetés akaratlagos gátlása, háttérbe szorítása, elfojtása révén a tudatunk és akaratunk számára létrejövő szabad, meghatározatlan „tér” továbbra is a vágyak által motivált marad. Az aktuális gátlás nem szünteti meg a vágyat, csak kielégítésének lehetőségét *halasztja el*. Ebből a lelki szituációból érthetjük meg, hogy a mértékletesség milyen értelemben teremt szabadságot, „menti meg” az észszerűséget és teszi lehetővé a moralitást.

A mértékletesség megszabadít a természetünkben – állati mivoltunkban – rejlő korlátainktól annyiban, hogy függetlenít bennünket a vágykielégítés ösztönszerű módjának kényszerétől. Így aztán az élvezett öröm is szabadabb, könnyedebb lehet.¹⁸ Szabadságot teremt abban az értelemben is, hogy képessé válunk felemelni a fejünket és kitekinteni a saját érzéki késztetéseink jelenének burkából mostani cselekvésünk lehetséges következményeinek horizontjaira: saját jövőnkre, másokra való hatására és önmagunk testi, lelki, szellemi egészére is. Végül az énünket illető hasadás, megkettőződés szabadságot teremt úgy, hogy egy új, másik ént hoz létre: jellemünk, lelki alkatunk avagy személyiségünk énjét. Egy olyan ént tehát, amelyet bizonyos fokig mi magunk csináltunk magunkból az ösztönszerű késztetéseinkkel való akaratlagos szakítás révén. Ez az én saját cselekvéseinek és élettörténetének alanyává válhat: az akarat ugyanazon énjeként képes távolságot teremteni a mindenkori jelenétől, miközben saját múltjává válva kapcsolatban marad vele és képes saját jövőjére is tekinteni.

A mértékletesség, ez világosan látható lehet már, éppen e képesség révén – azáltal, hogy tekintettel tudunk lenni a jövőre vagy általában a következ-

¹⁸ Ha például úgy szívunk el egy cigarettát, hogy nem muszáj, mert nem a nikotinéhség diktálja.

ményekre, és képesek vagyunk figyelembe venni ezeket a jelenben a tetteinknél – menti meg az ítélőképességet, az okosságot, az észszerűséget. Kiemelve tudatunkat, figyelmünket az érzéki késztetéstől való elborítottság állapotából képessé válunk ettől függetlenül szemügyre venni tetteink lehetséges következményeit. Ez egyben megnyitja annak esélyét is, hogy reálisabban lássuk ezeket a következményeket: hogy többféle és távolabbi horizontra is tekintve foghassuk fel cselekedeteink hatásait, és ne csak az azonnali vágykielégítést elősegítő vagy hátráltató tényezőket vegyük észre. Lehetővé válik, hogy a vágykésztetés gátlása által akaratumk számára keletkezett meghatározatlan teret tudatosan a saját boldogulásunk tervéből, a mások által követett vágykielégítési mintákból – potenciálisan az egész emberi kultúrából –, illetve saját magunk testi, lelki, szellemi egészéből kiindulva határozzuk meg.

Mindazonáltal a vágykielégítés horizontja marad továbbra is az előtérben. Vágyaink nem szűnnek meg, csak kielégítésük halasztódik el. Az aktuálisan gátolt, de célba érésében pusztán elhalasztott vágykésztetés a jövő fürkészésére motiválja figyelmünket, tudatunkat, akaratumkat. A cselekedeteink lehetséges hatásainak horizontjai – saját jövőnk, mások, önmagunk egésze – közül a vágykésztetés továbbra is saját életszükségleteink kielégítését, „boldogságunk” elérését tünteti ki. Csak immár jelenbeli cselekedeteinket a jövőbeli vágykielégítés horizontján fogja fel. Így teremti meg a mértékletesség az elemi okosság lehetőségét. Az arra való képességet, hogy a cselekedeteink következményeivel való számolás révén át tudjuk látni, mi válik a javunkra a jövőbeli vágykielégítés mint cél szempontjából. A jövővel való számolás így megnyíló lehetőségét építheti ki aztán az *okosság* – mint majd szó lesz róla – erényként olyan módon, hogy saját boldogságvágyunkat – a realitás tényezőit sokrétűen és szélesebb horizontokon mérlegelve – észszerű vággyá, racionális élettervvé alakítja.

Ami a moralitást illeti, abból indulhatunk ki, hogy a mértéktelen, a függő ember önző és igazságtalan is: képtelen másokra saját függésével szemben tekintettel lenni. A mértékletesség a moralitás előfeltétele, mert csak így válunk képessé arra, hogy cselekedeteink másokra gyakorolt hatását egyáltalán figyelembe tudjuk venni abban, amit teszünk. Ezen túlmenően pedig a mértékletesség – azáltal, hogy önmagunkban egy új ént hoz létre: kialakítja akarati és habituális lelki alkatunkat, személyiségünket – azt is lehetővé teszi, hogy a másik embert is ilyen személynek ismerjük el, s ne csak saját szükségleteink tárgyának, illetve az ő szükségletei énjének tudjuk tekinteni. A másik ember emberi személyként való elismerése pedig az igazságosság elemi gesztusa.

Kiegészítésképpen még egy megjegyzést szeretnék tenni *kultúra és természet* ellentmondásos, kettős viszonyáról a mértékletességnek a felnőtt és érett személyiség kialakításában játszott szerepével kapcsolatban. A természetes,

közvetlen és ösztönszerű vágykielégítés gátlása és nem természetes, hanem kulturális, közvetett és tudatos – az élettervünkből, mások példájából, illetve önmagunk testi, lelki, szellemi egészéből vett – mintákkal való helyettesítése természet- és kultúra ellentmondásos viszonyát hozza létre.

Közvetlenül tekintve a kultúra szemben áll a természettel. Elfojtja, gátolja, elhalasztja a közvetlen vágykielégítést. Ez fájdalommal, frusztrációval jár. Énünkben is – megkettőződve – belső törés keletkezik ösztönös, spontán késztetéseink énjé és tudatos, akaratunkkal összefonódó személyiségünk között. Kultúra és természet e szükségszerű és megszüntethetetlen ellentéte azzal a veszéllyel fenyeget, hogy az élet a vágytalan, frusztrált, szürke kötelességteljesítés hosszú „hétköznapijainak” és a rövidre zárt élvezetek intenzív pillanatainak ellentétére esik szét. Mintha társadalomban és kultúrában zajló életünk az időnk nagy részében és a tevékenységeink nagy területein természetes vágyaink frusztrációjának értelmében vett boldogtalanságra¹⁹ ítélné bennünket. Miközben – a másik oldalon – természetes vágyaink gátlástalan kielégítése pedig dehumanizálódással, a társadalomból és a kultúrából való kirekesztődésünk rémével fenyeget.

Meglehet e kultúra és természet közötti törés és ellentét sohasem haladható meg teljesen, és mindig megmarad valamiként. Az a lehetőség viszont, hogy természetes és szükségszerű vágyaink kielégülésének kulturális formákban adjunk teret, módot nyújt a kettő közötti törés áthidalására. Ugyanis a kultúra révén a természetes vágy olyan formákban érvényesülhet, ahogy pusztán természetesen sohasem lenne lehetséges. Így az érzékiségünkről olyan minőségű, változatosságú és intenzitású tapasztalatok, illetve olyan tudások válnak hozzáférhetővé, amelyek különben örökre rejtve maradnának. A másik oldalon pedig társadalmi-kulturális életünk formáit mintegy „felfűthetjük” természetes ösztöneink energiájával.²⁰ Ha személyesen meg tudjuk élni, hogy szükségleteink és vágyaink kifejeződnek és teret kapnak a tanulásban, a munkánkban, a családban, a társadalmi érintkezés és az intézmények különféle formáiban, továbbá élettörténetünk alakulásában, akkor átélhetjük, hogy a kultúrában kifejezésre tudjuk juttatni és meg tudjuk élni saját természetünket!

A kultúra kettőssége a nevelést és az oktatást is áthatja. A nevelés lehet pusztán a mindenkori „kis barbárok” külsődleges viselkedésének fegyelmező civilizálása, az oktatás pedig csak ismeretátadás. De válhat a nevelés a gyerekek és

¹⁹ Lásd például Freud „Rossz közérzet a kultúrában” című esszéjét (különösen *Freud*, 1982, 393, 395)

²⁰ Az evés példája: a zabáló, aki a mennyiségre megy; az ingyenc, akinek az étel minősége a döntő; és a „bölcs”, aki örömeinek minőségét tartja szem előtt. Lásd *Comte-Sponville*, 1998, 55.

fiatalok vágyainak megragadása és kifejezése által természetük finomításává, kulturálásává is, az oktatás pedig olyan tudás elsajátításává, amely kifejezi és kibontja az emberi életben rejlő lehetőségeket.

Okosság

A mértékletesség lehetővé teszi, „megmenti” az okosságot, az ítélőképességet. Jellemvonásként előfeltétele az értelmes életvezetésnek. Lehetségessé válik általa, hogy szemhatárunkat ne határolja be a jelen. Mértékletességünk azonban sem azt nem mondja meg nekünk, hogy mit is vegyünk figyelembe, sem pedig azt – és ez a döntő –, hogy mit is tegyünk hát! Márpedig ha egyszer meggátoltuk azt, ami egyszerűen csak mintegy magától jönne, akkor minden cselekvésnél általános problémaként jelentkezik, hogy milyen célt és miként is kövessünk. A tehetetlenség és dezorientálódás fenyegető veszélye mintegy „értelemhétséget” teremt. A közvetlen szükségletkielégítés céljának általános boldogságvágygá kell válnia, az ösztönös minták követésének helyére pedig kulturális mintáknak, s így az észnek, az okosságnak, a megfontolásnak kell lépnie! Az okosság abban az elemi értelemben válik az értelmes, emberi élet *feltételévé*, hogy a mindenkor cselekvésünk számára szolgáltatja – ennek szükséges, aktuálisan jelen lévő mozzanataként és nem pusztán előfeltételeként – a cselekvési szabályt, a belátást, ami szerint éppen tenni készülünk valamit.

Az okosság teszi valósággá a mértékletesség által megnyitott lehetőséget, hogy a jelen horizontját meghaladó horizontokat vonjunk be a jelenbeli cselekvésünk alakításába. Milyen következményei lesznek majd magamra nézve a jövőben annak, amit most teszek – s amit majd saját múltamként tartok számon? Hogyan hat másokra, akiket érinthet? S ha a másokat legtágabban véve minden emberként, emberi természetként, emberi mozgástérként értjük, akkor a mostani cselekedetem miként is lenne látható és alakítható erről a horizontról? Saját jövőm, mások érintettsége, az emberi mozgástér a jelen szempontjából azonban mind „csak” projekciók, kivetülések, szimbolikus horizontok: nem léteznek, csak tudatként vannak – annyiban, amennyiben most tudatosítom őket, kialakítok valamilyen viszonyt hozzájuk, és hatótényezővé teszem őket a jelenbeli cselekedeteimben.

Az okosság legtágasabb formájában – ésszerűségként és végül is bölcsességként – az emberi élet mindhárom dimenziójával²¹ („én-mi-mindenki”) való,

²¹ Arisztotelész az okosságot – *phronészisz* – az észbeli erények között tárgyalva a *Nikomakhoszi etika* VI. könyvében mindhárom dimenziót számításba veszi (Arisztotelész, 1987, 157–177).

a jelenbeli cselekvésünk alakításában hatékony számolás lehetősége. Szokásos, szűkebb értelmében véve azonban csak saját magunkra vonatkozik. Okos ember az, aki az egyes helyzetekben tudja, hogy mi válik a javára. Pontosabban szólva: hogy mi válik a javára az egész élete vagy – még pontosabban – életünk egésze szempontjából. A cselekvéseink következményeivel való számolás természetes horizontja a saját életünk egésze. Az életünk egésze azonban nem valóság a jelenben, hanem csak tudatszerűen adódik számunkra: elgondolásként, tervként, történetként. Olyan tervként azonban, amelynek célja van: boldogságvágyunk realizálása.

Az okosság tehát közelebbről nézve az a képességünk, hogy a mindenkori jelenbeli szituációnkat a boldogulási élettervünk horizontján ismerjük fel, és ebből kiindulva találjuk meg azt a cselekvési szabályt, amely alapján cselekedve tetteink következményei tervünk valóra válását hozzák magukkal. Tetteink valóságos következményeit kell tehát konfrontálnunk a vágyainkkal. Önismertetre és a világ ismeretére van szükség. Az egyes cselekvések – és cselekvési utak – előnyeinek és hátrányainak, nyereségeinek és kockázatainak a mérlegelésére. Az okosság maga ez a fontolgatás, illetve ennek a fontolgatásnak a helyessége, kiválósága a valóságos következményekre tekintettel. A megfontolás kiindulópontja tehát a boldogságvágy valamilyen életterv formájában. Ebben az élettervben valamiként kifejezzük és elrendezzük anyagi, testi, lelki, szellemi igényeinkkel kapcsolatos elképzeléseinket, életünk különböző területeit (család, munka, szabadidő, magánélet, közélet stb.) illetve szakaszait (gyermek-, ifjú-, közép- és időskor). A megfontolás végpontja pedig az akarati elhatározás arra nézve, hogy a mindenkori itt és most szituációinkban mit is tegyünk célunk előmozdítására. Az első lépésre, de vele összefüggésben a célunkhoz vezető egész lépéssorozatra határozzuk el magunkat. Bizonyos fokig a felvázolt lépéssorozat, de akár az életterv is, tartalmilag újra és újra korrigálható. Lehet újraorientálódni az életben. Kell is, hiszen a megvalósulás sohasem esik egészen egybe az előzetes vágyakkal, tervekkel. De csak ahhoz képest lesz más, amire vállalkoztunk, amire képesnek és amire méltónak tartottuk magunkat! Akárhogyan alakul is élettervünk sorsa, a megfontolás sémája ugyanaz marad. Az okosság, a jó megfontolás, az eszközöket, az utat-módot szolgáltatja céljaink eléréséhez. Boldogságvágyunk tüzi ki elénk a célt, de az okosságunk kormányoz bennünket az elérése felé.

Az okosság az ésszerűség kibontakozása, amennyiben általa a cselekvéseinkre vonatkozó tudatos kalkulációink hatóköre *kiterjed* a mindenkori jelen szituációnkat meghaladva életünk egészére. A cselekvéseink következményeivel való számolás horizontjának e kiterjedése azonban a szabadságunk kibontakozását is jelenti. Függetlenedni tudunk bizonyos fokig a jelenbeli közvetlen

szükségletkielégítés kényszerétől és egyúttal lehetővé válik, hogy boldogság-vágyunk egész élettervünkhöz – tehát valami szimbolikus és kulturális dimenzióhoz – kötődjön. A vágy törekvésként állandósulhat, hiszen a cél mindig előttünk van, és kiterjedhet életünk – élettervünk – minden területére és szakaszára.

A szabadság kibontakozásának egy másik vonása abban ragadható meg, hogy élettervünk rendet teremt az életünkben, és lehetségessé válik, hogy racionális élettörténetünk legyen. Szemben azzal, hogy szétessen az életünk elszigetelt szituációk anómiás káoszára. A rendképzés bizonyos önkorlátozással jár, tehát első megközelítésben szabadságunk korlátozását jelenti. Preferenciákat kell képeznünk különböző vágyaink és vágyaink különböző kielégítései között. Nem lehet azonban mindig minden vágy kielégítésére törekedni. Élettervünk mint rendképzés azonban megteremti a lehetőségét annak, hogy bizonyos, előnyben részesített vágyaink nagyobb eséllyel érvényesülhessenek és válhassanak valóra. Az ésszerű önkorlátozás paradox módon nagyobb szabadságot teremt: létrehozza az önirányítást, az önkormányzást – az autonómia – habituális alapjait.

Az okosság önmagában – a saját boldogságunk elérésére való ésszerű törekvésként²² – a másokat illető igazságosság és szeretet, azaz moralitás, nélkül szükségképpen önző marad. Észre kell vennünk azonban – nem kisebbítve és kikerülve az önzés problémáját²³ –, hogy a racionális életvezetés általában véve kedvezőbb a moralitás kibontakozása szempontjából, mint az irracionális élet. Ha önmagunkat racionális személyként éljük meg, akkor ez esélyt ad arra, hogy másokat is ilyennek tudjunk tekinteni. Így pedig – képzeletben mások helyébe helyezkedve – mintegy számolni tudunk mások belső, szubjektív motivációival (a magunk módján át is élhetjük azokat), és értelmezni tudjuk a tapasztalt viselkedésüket és cselekedeteiket. A racionalitás lehetőséget teremt egyfajta közösség – a racionális személyek közösségének – felismerésére, elismerésére és akár a racionalitás – és a racionalitás feltételeinek – saját jól felfogott érdekünkől fakadó védelmezésére is. Az irracionalitás nem ad erre lehetőséget.

A moralitás szempontjából kedvező az a vonás is, hogy az ésszerű élet szükségképpen magában foglalja a tudatos önkorlátozásra való képességet. Innen pedig már csak egy – jóllehet igencsak lényeges – lépés az, hogy ezt a képessé-
günket másokra tekintettel, az ő érdekükben gyakoroljuk.

²² Kant nem is tekinti erénynek az okosságot, mivel túlságosan is önérdekünket szolgálónak tartja.

²³ A bátorság és az igazságosság tárgyalásánál vetünk majd számot az önzésből fakadó problémákkal.

Végül pedig a racionalitás lehetőséget nyújt arra, hogy saját boldogulásunkra vonatkozó élettervünket összevegyük mások hasonló törekvésével. Mikor kialakítjuk a számunkra való jó életről való elképzelésünket – és újra mindig, mikor újraorientálódni próbálunk –, mérlegelünk olyan alternatívákat, amelyeket akár követhetnénk is, de mégis másként döntünk. Mások életét, mások életterveit is szemlélhetjük azzal az érdeklődéssel, hogy tanuljunk belőlük, és mérlegelhetjük őket saját életünk alternatíváiként. A jó élet *keresése*²⁴ valójában mindig is bizonyos módon megelőzi a valamilyen életterv formájában való megtalálását. Az okosan élt, észszerű életnek lényeges része az arra való nyitottság, illetve az arra irányuló kérdezés és mérlegelés, hogy miben lehet más és több a jó élet számomra annál, mint ahogy eddig felfogtam és éltem. A keresés elsődlegességének felismerése minden találással szemben, és annak elfogadása, hogy ez mindannyiunkra érvényes, mérsékelheti a „találásból” fakadó elfogultságot, önzést és rivalizálást. A keresés elsődlegességének elismerésével járó nyitottság pedig kommunikatív viszony lehetőségét nyitja meg másokkal: a keresés közössége közös kereséssé is átalakulhat. Ebben pedig megoszthatókká válnak a személyek belső motívumai is, és nagyobb esély nyílik egymás igényeinek elismerésére: az igazságosságra és a szeretetre.

Bátorság

Ha van jól megfontolt, észszerű élettervünk, és azt is tudjuk, hogy éppen mit kell tennünk valóra váltása érdekében, továbbá el is határoztuk magunkat arra, hogy megtegyük ezt a dolgot – nos, mindez, természetesen, még nem jelenti azt, hogy meg is tettük volna már! Semmilyen – bármily okos – megfontolás sem helyettesítheti magát a cselekvést. A bátorság ezen a ponton válik a felnőtt és érett, szabad, észszerű és morális, életvezetésnek – az okosság szolgáltatta cselekvési szabály melletti másik – általános *feltételévé*. Minden cselekvésünk olyan összetevőjévé tehát, amelynek aktuálisan jelen kell lennie ahhoz, hogy belátásaink, megfontolásaink érvényesülhessenek cselekvéseinkben, hogy valóban a belátásunk vezetésével válhassunk – emberi módon – hatóerővé.

A *kezdeni* tudás – és aztán a továbbiakban, a kihívások közepette mindig újratekdeni, azaz állhatatosan kitartani tudás – képességére ugyanis mindig, minden cselekvésnél elkerülhetetlenül szükség van. Mindig jelentkezik ugyanis valamiként egy probléma, amellyel meg kell birkóznunk. A *félelem*, a stressz, a szorongás, a fájdalom, a fáradtság, a lustaság, a menekülésvágy és hasonló

²⁴ Vö. Alasdair MacIntyre *Az erény nyomában* című művének XV. fejezetével (különösen MacIntyre, 1999, 293–295).

érzések valamiként mindig fellépnek, amikor tenni akarunk valamit! Legyőzésük nélkül tehetetlenné válunk. Vagy szembesülve velük, hirtelen „jó ötletnek” tűnhet valami mást csinálni, mint amire előzetes megfontolásaink alapján elhatároztuk magunkat. Előzetes megfontolásainkban akár mérlegelhettük is a ránk váró kockázatokat, veszteségeket, veszélyeket. Mikor azonban cselekedni kezdenénk, a kockázatok aktualizálódnak. És egészen más dolog számolni jövőbeli veszélyekkel, mint megküzdeni az aktuálisan jelen lévő, átélt félelemmel! A félelem és fájdalom a legkevésbé racionalizálható érzéseink közé tartoznak. Semmilyen megfontolás önmagában véve nem veheti el az erejüket. Belátásaink ugyan adhatnak nekik – illetve elvehetnek tőlük – tárgyakat és okokat, de nem szüntethetik meg sem a félelmet, sem a fájdalmat. A gyönyör mellett a fájdalom és a félelem az, ami leginkább képes elhomályosítani az ítélőképességünket.²⁵ S minthogy minden cselekvésnél jelentkezik valamiként, mindig szükség van arra, hogy uralni tudjuk – ezt az első, mintegy állati késztetést, „félő lény”²⁶ mivoltunkat – annak érdekében, hogy mégiscsak azt tegyük, amire belátásunk alapján elhatároztuk magunkat.

A bátorság nem abban áll tehát, hogy nem félünk, hanem abban, hogy le tudjuk győzni a félelmet. A félelem és fájdalom érzései az énünkre, akaratunkra gyakorolt közvetlen készítéseiket tekintve éppen ellenkezőleg hatnak, mint a gyönyörérzések. A gyönyörben feloldódnánk. A félelem, a fájdalom azonban *hasít* – és mi magunk is ösztönösen eltávolodnánk attól, amitől félünk, ami fáj. Csakhogy a félelem, a fájdalom bennünk van! Önmagunktól kellene valamiként eltávolodnunk vagy önmagunkat kellene eltávolítanunk.

Mivel a félelemnél, fájdalomnál a közvetlen készítés éppen ellentéte annak, mint ami a gyönyörnél fellép, ezért a feladatunk is ellentétes jellegű: nem az érzésben adódó énünkkel való azonosulásunkat kell gátolni – hiszen ez spontán is megtörténik –, hanem az integritásunkat kell megőriznünk. Az a feladat, hogy tartsuk egyben magunkat és hogy meg tudjuk őrizni a belátásunk vezető szerepét: tehát, hogy mégiscsak megtegyük – és azt tegyük meg –, amit elterveztünk!

Amikor akarattal egyben tartjuk magunkat, csak háttérbe szorul, de nem tűnik el a fájdalom és a félelem. Ezáltal azonban a fájdalmat és a félelmet is tulajdonképpen mi magunk tartjuk fenn és kapcsoljuk magunkhoz: mintegy „azonosulunk” velük, és „akarjuk” őket! A hasító, fájdalmas, önmagunktól spontán elidegenítő érzésekkel, a szenvedéssel történő „akaratlagos” azonosulás sajátos

²⁵ Lásd *Arisztotelész*, 1987, 163.

²⁶ A kifejezést Békés Pál *A Félőlény* című remek mesekönyvének címéből kölcsönöztem. (Békés Pál (1991): *A Félőlény*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.)

belső meg hasonlottságot hoz létre: a saját akaratunkkal való azonosulásunk is problematikussá válik! Ebből a lelki szituációból kiindulva közelíthetjük meg központi kérdésünket, hogy a bátorság miként járul hozzá a szabadság, az ésszerűség és a moralitás kibontakoztatásához személyiségünkben.

A félelmeink és fájdalmaink uralására való képességgént értett bátorság – az eddigiekből is kivehetően – lényeges szerepet játszik szabadságunk és ésszerű életvezetésünk kibontakoztatásában. Hasonlóan mindazonáltal az okossághoz, önmagában – a másokhoz való viszonytól elvonatkoztatva – még nem morális jellegű. Éppen a másokhoz való viszonyulásunkban azonban a bátorság olyan lehetőséget nyit meg, amely szabadságunkat és ésszerűségünket is új, tágasabb dimenzióba emelheti.

A bátorság, mint a mértékletesség is, megszabadít természeti korlátainktól – annyiban, hogy lehetővé teszi számunkra, ne pusztán az éppen átélt félelem vagy fájdalom diktálja nekünk, mit tegyünk. Persze érzékenységünk, az érzéseink átélésére való képességünk egyénenként nagyon különböző, és lehetnek olyan fájdalmaink és félelmeink, amik meghaladják az erőnket, megtörik akaratunkat és szétzilálják értelmünket. Ha meg tudjuk azonban őrizni józan ítélőképességünket, akkor a bátorság révén képessé válunk arra, hogy aktuális cselekedeteinkben tudatosan a jelen horizontját meghaladó szempontokat érvényesítsünk. Beleértve ezekbe saját boldogulásunkra vonatkozó élettervünket, cselekedeteink másokra nézve adódó következményeit és önmagunk testi, lelki, szellemi egészét is.

Amikor azonban élettervünkre, illetve másokra tekintettel vagy saját személyünk egészének az érdekében akaratlanul elviseljük a szenvedést, a fáradtságot stb., akkor belső törés, távolság keletkezik a saját – boldogságra törekvő – akaratunkkal való azonosulásunkban is. Megteremtődik személyiségünk további differenciálódásának a lehetősége. Nemcsak spontán, természetes érzéseink énpólusaként létezhetünk, nemcsak boldogságvágyunk tervét megvalósítani törekvő akaratként – és az ennek érdekében kialakított jellemvonásaink, személyiségünk hordozójaként – élhetünk. Megnyílik annak a lehetősége is, hogy a saját boldogulásunk, saját élettervünk egészén, s ezzel saját életünk és önfenntartásunk horizontján túli²⁷ tényezőkkel azonosulva alakítsuk ki identitásunkat, és ilyen törekvéseket is figyelembe vegyünk cselekedeteink megfontolásánál. Ha akaratú törekvésünkkel képesek vagyunk bizonyos fokig elválni saját boldo-

²⁷ A szenvedéssel szembeni bátorságból fakadó önmeghaladás lehetősége meghatározó szerepet játszik Nietzsche több kulcsfontosságú fogalmában is. Így a „distancia páto-sza”, a „distancia fokozásának páto-sza”, a „hatalom akarása”, illetve az „embert felül-múló ember” („Übermensch”) koncepciójában is.

gulásunk és önfenntartásunk horizontjától – azaz képesek vagyunk kockáztatni érdekeinket, magunkat, végül akár az életünket is –, akkor lehetségessé válik, hogy identitásunkat másokkal, kisebb-nagyobb közösségeinkkel vagy akár különböző ügyekkel, eszmékkal való azonosulásban találjuk meg. Szabadságunk megnő, hiszen képessé válunk egyfelől távolságot tartani saját boldogulási és önfenntartási törekvésünktől, és másfelől pedig arra, hogy a dolgokat és mások törekvéseit „tisztán” – azaz nem pusztán a saját boldogulási törekvésünk torzító szemüvegén keresztül – lássuk.

Az észszerűséget a saját élettervünk hatékony megvalósítására való törekvésként értve nyilvánvaló, hogy ha – elegendő bátorság híján – sem belekezdni nem tudunk terveink megvalósításába, sem kitartani bennük, akkor életünk irracionális káoszba és tehetetlenségbe fullad – bármilyen kiválónak és okosnak tűnt is elgondolásunk eredetileg. A bátorság azonban – a saját boldogulásunkkal való számolás körén túl – megnyithat észszerűségünk számára egy új, hatalmas területet is: képessé tehet bennünket arra, hogy saját törekvéseinktől elvonatkoztatva számoljunk mások törekvéseivel. Lehetővé válik számunkra, hogy családtagjaink, barátaink, ismerőseink, munkatársaink életével, cselekedeteivel és elképzeléseivel, tisztán órájuk tekintettel – az ő, bennünk, magunkban, a sajátunkétól elkülönített nézőpontjaikból – vessünk számot. Meglehet, hogy mások törekvéseinek tárgyilagos felfogása a sajátunkat is ésszerűbbé teszi.

Önmagában az önuralomra való képességünk – miközben növeli szabadságunkat és elősegíti ésszerűbb életünket – nem morális jellegű. Nagymértékben függ a félelmek és fájdalmak elviselésére vonatkozó természet adta érzékenységünktől is. Morális szempontból nézve – tehát a másokhoz való viszonyunkat tekintve – a pusztá bátorság akár a legrosszabb és a leggonoszabb célokra is használható. Mégis azt mondhatjuk, hogy erkölcsileg sohasem közömbös, mivel – túl azon, hogy a természeti függésünkkel szemben emberi szabadságunkat és ésszerűségünket fejezi ki – benne rejlik önmagunk olyan tudatos kockáztatásának, sőt akár a tudatos önfeláldozásnak is, az a lehetősége, amelyben háttérbe tudjuk szorítani életünk fenntartásának közvetlen érdekeit és ugyanakkor elsőbbséget tudunk adni attól függetlenül, azon túli tényezőknek. A másokhoz való morális – igazságos és szeretetet kifejező – viszonyunknak pedig éppen ilyen kettős gesztus a lényege: háttérbe szorítjuk önmagunkat, önzésünket, miközben másokat, közös anyagi, testi, lelki, szellemi érdekeinket vagy tisztán mások érdekeit, helyezzük előtérbe!

A gyáva ember, szükségképpen önző, és így igazságtalan is. Nem képes megadni mindenkinek azt, ami jár, mivel túlságosan félti magát. Nem lehet rá számítani – hogy szóban és tettben kiáll mellettünk – sem a barátságban,

sem bármilyen közösségben a közös célokért vagy érdekekért való küzdelemben. A bátor embernél viszont megnyílik az igazságosság lehetősége. Morálissá (és erénnyé) csak akkor válik a bátorság, amikor legalább részben másokért – konkrét személyekért vagy valamilyen nemes ügyért²⁸ – vállaljuk fel a kockázatokat, és győzzük le a félelmet, a fáradságot, a fájdalmat.

A bátorság lényegénél fogva szembesít bennünket az igazságosság problémájával. A bátorság révén képessé válunk önmagunktól távolságot teremteni, és másokat tisztán másoknak tekinteni. Így pedig közvetlenül szembesülünk a másoktól való különbségeinkkel és a másokkal való hasonlóságainkkal. Előtérbe kerül a másokkal való összemérődésünk potenciálisan mindenre – hatalmi, anyagi, testi, lelki, szellemi adottságainkra és lehetőségeinkre – kiterjedő és állandóan zajló *presztízsharca*.

Igazságosság

Másokkal együtt kell élnünk, ez nem választás kérdése. Meg sem foganhattunk volna. Újszülöttként pedig meg sem maradhattunk volna. Felnőttként is legfeljebb képzeletben próbálhatunk másoktól abszolút módon elvonatkoztatni. Ténylegesen mindig is mások horizontján élünk, még ha történetesen – mondjuk remeteként vagy Robinzonként – aktuálisan nem is érintkezünk más emberekkel. Tudatunkat és akaratunkat megelőzően összefűznek bennünket másokkal a szociális ösztöneink, a korai kisgyermekkorban az anyával és a közeli személyekkel való együttléteinkben kialakult és tudattalanul bennünk élő kötődési és kapcsolati mintázataink, a későbbiekben elsajátított szokásaink és ismereteink, személyes, családi, közösségi történetünk, hagyományaink és intézményeink, a nyelv, a gondolkodás és a kulturálisan átalakított természeti környezet, a számunkra otthonos táj. De nyilvánvaló, hogy legtöbbször a legfontosabbnak érzett jelenbeli szükségleteink és vágyaink, illetve a jövőre irányuló várakozásaink is másokhoz fűződnek. Az is kétségtelennek látszik, hogy jól berendezett – de talán egyáltalában véve: rendezett – társadalomban élve mindannyiunknak jobb kilátásai nyílnak a boldogulásra, mint valamiféle természeti állapot anarchiájában.²⁹

²⁸ Vö. *Comte-Sponville*, 1998, 61.

²⁹ A természeti állapot túrhetetlenségére vonatkozó belátás Hobbestól kezdődően máig a társadalmi szerződéselméletek alap gondolata.

Másokkal együtt kell élnünk, miközben antiszociális ösztöneink, fájdalmas kapcsolati mintázataink, rossz szokásaink, keserves tapasztalataink, személyes, családi, közösségi történetünk fájó emlékei, korlátozó, elnyomó, elidegenítő hagyományaink és intézményeink, de még az eltérő beszéd és gondolkodásmód, sőt az idegennek érzett kultúra által formált természeti környezettel való szembesülés is elválasztanak és szembefordítanak bennünket egymással. Aktuálisan érzett félelmeink, fájdalmaink, nehezteléseink, haragjaink és gyűlöleteink, a *társadalmi összeütközések kiküszöbölhetetlenségének* tapasztalata, de a jövőt illető szorongásaink és aggodalmaink is igen nagy részben másokkal kapcsolatosak.

A felnőtt és érett személy szempontjából így a problémát egyrészt abban ragadhatjuk meg, hogy a másokkal való kapcsolataink léte általában véve nem a választásunkon múlik, másrészt pedig abban, hogy társadalmiságunk kiküszöbölhetetlenül tartalmazza a kényszer vonásait. A feladatot pedig – amellyel az igazságosság révén kísérrelhetünk meg szembenézni –, általánosságban véve abban láthatjuk, hogy a másokhoz való személyes viszonyulásunkat illetve a társadalmi berendezkedést miként tudnánk úgy formálni, hogy a szabadságunkat növelje, és a lehető legkevesebb kényszerszerűt tartalmazza, hogy a lehető legközelebb kerüljön ahhoz, mintha ésszerűen választottuk és alakítottuk volna ki, illetve az antiszociális vonások, az önzés és az agresszió háttérbe szorításával teremtsen kedvezőbb körülményeket ahhoz, hogy előtérbe kerülhessen a moralitás mint a mások szeretetére való törekvésünk. Az igazságosság szerepe az, hogy e célok érdekében *egyensúlyt* teremtsen a presztízsharcban a versengő igények között méltányosan elosztva a társadalmi együttélésből fakadó előnyöket és terheket.

E feladat a legnagyobb terhet rója az egyénre és a társadalmi berendezkedést tekintve nem is oldható meg egyénileg. Ez közös cselekvést, politikai kezdeményezést igényel: sokak összefogását és jó intézmények³⁰ generációk közreműködése során való kibontakoztatását. Ennek ellenére azonban *a magunk részéről*³¹ mindig is – kedvezőtlen társadalmi körülmények között is – törekedhetünk arra, hogy – amennyire rajtunk múlik – legyenek igazságosak mind

³⁰ Rawls az igazságosság mint fő erény mellett az intézmények, illetve a társadalmi berendezkedés alapszerkezetének további fontosabb erényeként az élettervek jó koordinációját, a hatékonyságot és a stabilitást emeli ki (Rawls, 1997, 24).

³¹ Platón nagy művének döntő belátásaként hangsúlyozza ezt *Az állam* IX. könyvének végén (Platón, 1984a, 644–648, (590d–592b), különösen 648 (592b)).

a személyes kapcsolataink, mind pedig a társadalmi berendezkedés³², amiben élünk.

Az igazságosság személyes gesztusa – megfelelni akarván a fenti feladatban rejlő kihívásnak – az *egyenlőségre* való törekvés. Arról van szó, hogy a magunk részéről eleve úgy forduljunk mások felé, hogy sem fölényre nem törekszünk velük szemben, sem pedig alávetődni nem akarunk, hanem valamiképpen egyenlőség megvalósulását igyekszünk elérni. A felnőtt és érett személyek egyenlőségét az egymással való érintkezésben! A gyerekek, a fogyatékkal élők, az örültek, a nem beszámítható állapotban lévők, a végtelenen kiszolgáltatottak esetei azonban lényeges egyenlőtlenséget jelentenek.³³ Az ilyen és hasonló helyzetekben az egyenlőtlenség lényeges – legalábbis bizonyos vonatkozásokban az. Ekkor az igazságosság „szívét” kifejező egyenlőségre törekvés nem jelenthet minden tekintetben egyforma bánásmódot! A lényeges szempontból való egyenlő vonatkozásokban azonban igen! Az egyenlő emberi méltóság szempontjából pedig mindig! A lényeges – tehát nem önkényes – különbségek-nél viszont nem várhatjuk el igazságosan ugyanazt, hanem másnak kell lennie a lényeges szempontból különböző – gyakran: fölényben illetve a gyengébb – helyzetben lévő szerepének és felelősségének. Azzal a méltányosságra és a másik ember szeretetére – inkább barátságra, mint ellenségességre – való törekvésből fakadó alapvető megkötéssel azonban, hogy ahol csak lehetséges, az egyenlőségre kell törekedni és az egyenlőségre irányuló tendencia érvényesítése révén a jobb helyzetben lévőhöz közelíteni az életviszonyokat.³⁴ Ahogyan

³² Rawls alapgondolatának rövid kifejtését a társadalom alapszerkezetének igazságosságára vonatkozóan lásd: Rawls, 1997, 30–37. Rawls mellett érvel, hogy társadalmi berendezkedésünk méltányosan igazságos kialakításában nem a hasznosság elvét, hanem a következő két elvet ésszerű választanunk: „az első azt követeli, hogy az alapvető jogokkal és kötelességekkel mindenki egyenlően legyen felruházva; a második pedig azt mondja ki, hogy a társadalmi és gazdasági egyenlőtlenség, például a vagyon és a hatalom egyenlőtlen megoszlása csak akkor igazságos, ha ez kárpótlásul előnyöket teremt mindenkinek, kiváltképp pedig a társadalom legkevésbé kedvező helyzetű tagjainak” (Rawls, 1997, 34). A két elv szabatosabb és egyre jobban kibontott meghatározásait lásd: *Uo.*, 87, 112, 361–363.

³³ E sorba illeszthető – amennyiben hatalmunk van fölöttük – az állatokhoz, illetve az egész bioszférához való viszonyunk problémája is. Az ökoetikai probléma exponálásához lásd például Hans Jonas írását (Jonas, 2005).

³⁴ Az egyenlőtlenségek problémáját Arisztotelész a barátsággal összefüggésben tárgyalja a *Nikomakhoszi etika* VIII. könyvében (Arisztotelész, 1987, 227–232.), Rawls pedig a méltányosan igazságos társadalmi alapszerkezetről alkotott elméletének alapgondolataként fogalmazza meg (lásd a 32. lábjegyzetet), hogy – az alapvető szabadságjogok egyenlőségének elsődlegességén túlmenően – az igazságosság szempontjából elfogadható társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségeket döntően abból a szempontból kell meg-

gyermekeinktől sem várhatunk el általában felnőtt-teljesítményeket és felnőtt-felelősséget, miközben arra törekszünk, hogy felnőtt és érett emberré váljanak. Az utóbbi megfontolásokra való tekintettel az egyenlőségre való törekvés formális fogalmát az önkényes megkülönböztetés tilalmaként fogalmazhatjuk újra.

Mínthogy mások kétféleképpen adódhatnak számunkra – konkrét más személyekként, illetőleg szabályok, törvények és ezekre alapozott intézmények révén –, az igazságosság is, az önkényes megkülönböztetés tilalma, két elkülönülő formát ölt. Az általános szabályok, törvények esetében a pártatlanság követelményeként azt jelenti, hogy sem a szabály vagy törvény *célját*, sem *megfogalmazását*, sem pedig *alkalmazását* tekintve nem alkalmazunk önkényes megkülönböztetést.³⁵ Konkrét személyek összehasonlításánál pedig a lényeges szempontból hasonló eseteket hasonlóan, a lényeges szempontból különböző eseteket pedig – éppen e lényeges különbségre tekintettel – különbözően kezeljük.³⁶ Ezek az igazságosság formális fogalmai, hiszen az általános szabályok tartalma, illetőleg a lényeges hasonlóságok mibenléte is a társadalmi élet különböző területein más és más. Nyilvánvalóan más szempontokat követünk például a különböző díjak odaítélésénél és a gazdasági torta elosztásánál. Az eddigieken túlmenően fontos megkülönböztetnünk *eljárásaink* igazságosságát a belőlük előálló eredményekétől.³⁷

A bátorság megnyitja annak lehetőségét, hogy el tudjunk távolodni saját önfenntartásunk érdekeitől, és olyan tényezőkkel azonosulva vállaljunk kockázatokat, amelyek túlmutatnak a saját életünkön. A saját magunktól való távolsgártartás képességének szabadsága lehetővé teszi, hogy másokkal másokként azonosuljunk, és identitásunknak egy új rétegét alakítsuk ki. Egy olyan ént, „amely mi”. A kölcsönös azonosulások révén pedig közös identitást – és közös valóságot – hozhatunk létre: egy olyan *mit*, „amely én”³⁸. A szabadságnak a bátorság révén megnyíló új lehetősége azonban csak az igazságosság révén építhető ki. A fölénybe kerülés és az alávetés révén lehet ugyan a másik aka-

ítelnünk, hogy mennyire javítják a leginkább kedvezőtlen (vagy legkevésbé kedvező) helyzetben lévők kilátásait. A társadalmi-gazdasági különbségek igazságosságának *demokratikus egyenlőség*ként való értelmezését lásd: Rawls, 1997, 86–112.

³⁵ Vö. Feinberg, 1999, 152–158.

³⁶ Az összehasonlító igazságosság Arisztotelészről eredő formális fogalmához lásd: Feinberg, 1999, 146–150, különösen: 147.

³⁷ Rawls az eljárási igazságosság „tökéletes”, „tökéletlen”, illetve „tisztá” eseteit különbözteti meg. (Rawls, 1999, 114–116.)

³⁸ Hegel a szellem fogalmának megvilágítására használja a következő szöfordulatot a *Szellem fenomenológiája* című művének egy helyén: „én, amely mi, és mi, amely én”. (Hegel, 1979, 100.)

ratának és egy közösnek mondott valóságfelfogásnak az *elismerését* bizonyos fokig *kikényszeríteni*, de nem várhatunk el belső azonosulást egy közös *mível* sem a kényszerítő, sem a kényszerített részéről. Mi több, a kikényszerített elismerés is csak akkor lehetséges, ha van a másik – ha életben van, és képes arra, hogy megfeleljen akaratumknak –, azaz amennyiben megvalósul egy minimális egyenlőség. Az igazságosság ezzel lehetőséget teremt a szabad azonosulásra. Ha érvényesül a közös jó, amiben a másokétól való eltérések és az összeütközések ellenére mégis benne foglaltatik méltányosan mindenki szükséglete, boldogságvágya, akarata, életterve és valóságfelfogásával sem teljesen összeegyeztethetetlen, akkor nagyobb eséllyel számíthatunk arra, hogy idővel ki-ki a maga részéről is felismeri, elismeri és önként azonosul az ilyen *mível*. Legyen szó akár családról, baráti, lakóhelyi, munkahelyi, érdeklődésbeli, politikai, világnézeti, vallási, etnikai közösségekről, a népről, a hazáról vagy bármilyen más közösségről.

A más személyekkel a *mi*-identitások közössége végtelen változatosságú lehet. Van azonban egy olyan – mintegy természetesen adódó – különbség, amely lényeges az igazságosság és vele a szabadság, az észszerűség és a moralitás szempontjából is. A most, velünk együtt élő személyekkel és a *már nem* vagy *még nem* élő emberekkel, generációkkal való lehetséges közösségünk közötti különbség jelentőségére utalok! Az igazságosság csak akkor bontakozik ki a maga teljes hatókörében, ha a mindenkori jelen generáció nem kivételezik magával önkényesen, hanem igazságos a múlttal és a jövővel szemben is. Ha mi, maiak úgy igyekszünk kialakítani intézményeinket, egész társadalmi berendezkedésünket, hogy kialakításuknál számolunk a következő generáció – gyermekeink, unokáink – érett és felnőtt személyként való életének követelményeivel. Lehetőleg igazságosabb társadalmi világot és jobb természeti körülményeket hagyunk rájuk. De semmiképpen sem akarunk rosszabbat. Nem hagyunk rájuk megnyomorító adósságot és élhetetlen természeti környezetet. Ekkor lesz nagyobb esélyünk arra, hogy a következő generációk elismerve erőfeszítéseinket szabadon azonosulnak velünk. Mi magunk is egy ilyen következő generáció vagyunk azonban az elődeinkhez képest. Akkor vagyunk igazságosak az előző generációkkal – szüleinkkel, nagyszüleinkkel – és akkor lehetséges szabad azonosulás és közösség velük, ha a magunk részéről nem válunk hűtlenné a tőlük átvett, megörökölt világunkban számunkra adott törekvéseikhez egy szabadabb, ésszerűbb és morálisabb emberi életet illetően.

Irodalomjegyzék:

- Arisztotelész (1984): *Politika*. Szabó Miklós (ford.) Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Arisztotelész (1987): *Nikomakhoszi etika*. Szabó Miklós (ford.) Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Comte-Sponville, André (1998): *Kis könyv a nagy erényekről*. Saly Noémi (ford.) Osiris Kiadó, Budapest.
- Feinberg, Joel (1999): *Társadalomfilozófia*. Krokóvay Zsolt (ford.) Osiris Kiadó, Budapest.
- Freud, Sigmund (1982): Rossz közérzet a kultúrában (Linczésyi Adorján (ford.)). In *Sigmund Freud: Esszék*. Gondolat Kiadó, Budapest. 327–405.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1979): *A szellem fenomenológiája*. Szemere Samu (ford.) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Jonas, Hans (2005): Az emberi cselekvés megváltozott természete. In: Lányi András és Jávor Benedek (szerk.): *Környezet és etika. Szöveggyűjtemény*. L'Harmattan, Budapest. 25–36.
- MacIntyre, Alasdair (1999): *Az erény nyomában*. Biróné Kaszás Éva (ford.) Osiris Kiadó, Budapest.
- Platón (1984a): *Az állam*. Szabó Miklós (ford.). In *Platón összes művei. II. kötet*. Európa Könyvkiadó. 5–710.
- Platón (1984b): *Törvények*. Kövendi Dénes (ford.). In *Platón összes művei. III. kötet*. Európa Könyvkiadó. 433–1012.
- Platón (2005): *A lakoma*. Horváth Judit, Steiger Kornél, Telegdi Zsigmond (ford.) Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Rawls, John (1997): *Az igazságosság elmélete*. Krokóvay Zsolt (ford.) Osiris Kiadó, Budapest.

Szent János (1987): Az evangélium János szerint. In: *Biblia. Ószövetségi és újszövetségi szentírás*. Dr. Gál Ferenc (ford.). Szent István Társulat, Budapest. 1205–1240.

Szent Pál (1987): A korintusiaknak írt első levél 13. In: *Biblia. Ószövetségi és újszövetségi szentírás*. Dr. Gál Ferenc (ford.). Szent István Társulat, Budapest. 1316–1317.

